جامعة اليرموك

كليـــــــــة التربية

قسم علم النفس الارشادي والتربوي

التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك

Academic Procrastination and its Relationship to Academic Self-Efficacy and Locus of Control Among Yarmouk University Students

إعداد الطالب

خالد زكي الربابعه

الرقم الجامعي

2011402162

إشراف الدكتور

معاوية أبو غزال

حقل التخصص- علم النفس التربوي

الفصل الدراسي الأول

2014 /2013

التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد

خالد زكي الربابعه

بكالوريس تربية مهنية، جامعة البلقاء التطبيقية، 2011م.

قدمت هذه الرسالة إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

د معاوية محمود أبو غزال...مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

د نصر محمد العلي...عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

د أحمد فلاح العلوان...عضواً

أستاذ مشارك في علم النفس التربوي، الجامعة الهاشمية.

تاريخ مناقشة الرسالة 5/ 12/ 2013م

الإهداء

إلى روح والدي العزيز رحمه الله

إلى أمي الغالية والمربية الفاضلة حفظها الله

إلى اخواني وأخواتي الأعزاء

إلى أساتذتي الأفاضل وزملائي رفقاء درب العلم والعطاء

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

الباحث

خالد الربابعه

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي جعل العلم قائداً اليه، ورفع درجات أهله لديه، حيث قال سبحانه: {يرفع اللهُ الذين آمنوا منكم والذين أُوتوا العلمَ درجات}، والصلاة والسلام على سيدنا محمد النبي المعلّم القائل: (ان الله لم يبعثني منعتاً ولا متعنتاً، ولكن بعثني معلماً ميسراً).

لا يسعني وقد أنهيت اعداد هذه الرسالة المتواضعة الا أن أعترف لكل ذي فضل بفضله، فان أهل الفضل والعطاء هم أهل للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر والعرفان لأستاذي الفاضل الدكتور معاوية محمود أبو غزال الذي غمرني بفيض علمه وكرمه، وبذل معي جهداً كبيراً لإتمام هذه الرسالة، فكان لي معلماً وأخاً وصديقاً، فجزاه الله عني كل خير، وبارك الله له في علمه ورزقه.

كما أتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور نصر محمد العلي، الذي تشرفت وتتلمذت على يده خلال مرحلة الماجستير وتعلمت منه الكثير، والدكتور أحمد فلاح العلوان، الذي تتلمذت على كتبه وأبحاثه القيمة، وأشكرهما على قبولهما مناقشة هذه الرسالة، وتحملهما عناء قراءتها، وتقويمها، وإبداء ملاحظاتٍ قيمة تساهم في إثرائها.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

خالد الربابعه

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخـــــص

الربابعه، خالد زكي. التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. (2013). (المشرف: الدكتور معاوية أبو غزال).

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي أو تخصصه الأكاديمي. تكونت عينة الدراسة من 870 طالباً وطالبةً (185 ذكوراً و685 إناثاً) من طلبة البكالوريس في جامعة اليرموك تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. أستخدم في الدراسة مقياس التسويف الأكاديمي (أبو غزال، 2012)، ومقياس مركز الضبط لروتر (Rotter, 1966)، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي تم تطويره. كما أستخدم المنهج الوصفي الإرتباطي في جمع البيانات وتحليلها .

أظهرت النتائج أن (19.4%) من الطلبة أظهروا مستوى مرتفعاً من التسويف، و(66.6 %) أظهروا مستوى متوسطاً، و(14.0%) أظهروا مستوى منخفضاً. كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، اذ كان مستوى التسويف الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وفروق دالة في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وفروق دالة في توجهات مركز الضبط الداخلي تعزى لمتغير التخصص الدراسي ولصالح الطلبة ذوي التخصصات العلمية.

ولم تكشف النتائج عن فروق دالة في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير التخصص أو المستوى الدراسي والتفاعل بينهما، ولا للتفاعل الثلاثي بين التخصص والجنس

والمستوى الدراسي، ولا عن فروق دالة في مستوى الفاعلية الذاتيه الأكاديمية تعزى للتخصص أو للمستوى الدراسي والتفاعل بينهما، ولا للتفاعل الثلاثي بين التخصص والجنس والمستوى الدراسي، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة في توجهات مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي.

كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتيه الأكاديمية، وعلاقة طردية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط الخارجي. وقد نوقشت نتائج الدراسة وتم تقديم عدداً من التوصيات منها: تطوير برامج تدريبيه تهدف الى رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وتعديل مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة المسوفين. (**الكلمات المفتاحيه:** التسويف الأكاديمي، الفاعلية الذاتية الأكاديمية، مركز الضبط).

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

نظراً لما يشهده العالم اليوم من تطوراتٍ متسارعةٍ أثرت في مختلف مجالات الحياة تأثيراً ملحوظاً على الأفراد والمؤسسات، ونتيجة لهذه التطورات في مجال التربية والتعليم فقد ظهرت الكثير من المشكلات والتحديات التي تواجه الطلبة، ومن أبرز هذه المشكلات ظاهرة التسويف الأكاديمي التي تشكل عائقاً أمام الطلبة في جميع مراحل دراستهم وخصوصاً المرحلة الجامعية.

التسويف

التسويف مفهوم قديم في نشأته، ولكنه لم يحظَ بالدراسة الا منذ عشرات السنين، فكلمة التسويف procrastination مشتقة من كلمتين لاتينيتين هما كلمة "pro" والتي تعني الى الأمام، وكلمة "crastint" والتي تعني في الغد، ويقصد بالمفهوم تأجيل المهمات والواجبات المطلوب انجازها إلى وقت لاحق، وكثيراً ما يكون هذا التأجيل ناتجاً عن الخوف من الفشل، وعدم التأكد من النجاح (Steel, Thomas, & Catherine, 2001).

ولا يبدو أن هناك اختلافاً بين معنى التسويف في القواميس العربية عن الأجنبية، فالتسويف في اللغة العربية مصدر مشتقّ من الحرف (سوف)، يقول ابن جنّيّ: "هو حرف، واشتقّوا منه فِعْلاً فقالوا سَوَّفْتُ الرجل تسويفاً، قال: وهذا كما ترى مأخوذ من الحرف"، ومعنى التسويف التنفيس والتأخير، يقول سيبويه: " سوف كلمة تنفيس فيما لم يكن بعد، ألا ترى أنك

تقول سَوَّفْتُه إذا قلت له مرة بعد مَرَّة سَوْفَ أَفْعل؟ . ومن معاني التسويف المطل أي: المماطلة (ابن منظور، 1996 ص433).

ويعرف التسويف بأنه "تأجيل ما يجب عمله اليوم الى الغد" (Milgram, 1988)، وعرفه سكونبرج (Schouwenburg, 1992) بأنه "تأجيل الأشياء التي يجب عملها اليوم الى الغد"، ويعرف كذلك بأنه تأجيل غير مبرر للمهمات، مما يؤدي الى الشعور بالضيق وعدم الارتياح (Solomon & Rothblum, 1984)، ويرى جانسن وكارتون (Jansen & Carton, 1999) أن التسويف هو الوقت الذي يستغرقه الفرد للبدء في مهمة مطلوبة، أوالانتهاء منها ، أو تسليمها، وعرفه ونج (Wong, 2002) بأنه عملية تأجيل شيء ما الى وقت لاحق، مما يعيق الفرد عن تحقيق أهدافه، فهو يتجنب عمل شيء ما يراه على أنه غير سار وليس له معنى وغير مقنع، وأشار هولمز (Holmes, 2002) بأنه "تأجيل ما هو ضروري للوصول الى الهدف"

وعرفه وولترز (Wolters, 2003) بأنه الفشل في أداء نشاط أو مهمة ما ضمن الوقت المحدد لها. ويرى سمبسون وتومثي (Simpson & Timothy, 2009) أنه خلل معرفي في ترتيب الأولويات لدى الفرد المسوف، فيقدم المهام غير الضرورية على المهام الضرورية اللازم أدائها، والتي ترتبط بالنجاح والتفوق، ويعرف بأنه "تأجيل المهمات والواجبات الى وقت لاحق" (Sunitha & Musthafa, 2013). ويلاحظ من التعريفات السابقه أنها تتمحور حول التأجيل أو التأخير في البدء أو الانتهاء من المهام والواجبات التي ينبغي على الفرد أداؤها بشكل مقصود، مما ينجم عنه الشعور بحالة من القلق وعدم الارتياح.

ويرى ساير (Sayers, 2003) أن هنالك أربعة أنواع للتسويف وهي:

1- التسويف الأكاديمي: وهو تأجيل الطالب للواجبات الدراسية حتى آخر دقيقة.

2- التسويف العام في الحياة الروتينية: ويتمثل في أنشطة الحياة اليومية فهو شكل سلوكي يتضمن صعوبة اتمام أنشطة الحياة اليومية المتكررة.

3- التسويف في اتخاذ القرار: وهو عدم القدرة على اتخاذ القرار في وقته سواءً للموقف أو الموضوعات الأساسية والثانوية (هلال والحسيني، 2004).

4- التسويف القهري: وهو أن يكون لدى الفرد كل من التسويف في اتخاذ القرار والتسويف السلوكي (Holmes, 2002).

ويمكننا معرفة خطورة التسويف من الآثار السلبية العديدة التي تنعكس على الفرد والمجتمع، وتشير الدراسات السابقة الى أن سلوك التسويف منتشر منذ آلاف السنين في كل المجتمعات، وعلى الرغم من التقدم العلمي وتطور وسائل الاتصال، إلا أن هذا السلوك لم يحظ بالقدر الكافي من الدراسة حتى الآن (Klassen, Lindsay& Sukaina, 2008).

التسويف الأكاديمي

يعدّ التسويف الأكاديمي أحد أهم الظواهر المنتشرة بين الطلبة، حيث يميل الطلبة الى تأخير مهامهم الدراسية دون مبرر، فلقد أظهرت نتائج الأبحاث أن 30-40% من الطلبة يعتبرون التسويف مشكلة حرجة لانها تعيق التوازن بين شخصية الفرد وعمله، بالاضافة الى ارتفاع مستويات التوتر لديهم (Al-Attiyah, 2010).

وقد ركزت الأبحاث على التسويف الأكاديمي بصفة خاصة بسبب انتشاره لدى الطلبة، وخصوصاً طلبة الجامعة، اذ أنهم مطالبون بتقديم أبحاث وتقارير، والدراسة بجد على الامتحانات، مما يدفع البعض منهم الى تأجيل المهمات حتى آخر لحظة، ويؤدي الى زيادة الضغوط الواقعة عليهم، فيؤثر ذلك على الجوانب التعليمية والنفسية لديهم (هلال والحسيني، 2004). ويرى توكمان (Tukman, 2007) أن ظاهرة التسويف منتشرة لدى طلبة الجامعة

بشكل يستحق الدراسة والبحث، لما ينتج عنها من انخفاض في التحصيل وتدني مستوى الانجاز الأكاديمي، وضياع للوقت دون فائدة، بالإضافة إلى المشاعر السلبية لدى المسوفين.

ويعرف التسويف الأكاديمي بأنه الميل المقرر ذاتياً لتأجيل المهمات الأكاديمية بشكل دائم تقريبا، ويكون عادة مصحوباً بالقلق (Rothblum, Solomon, & Murakami, 1986). ويرى فراري وجونسون وميكاون (Ferrari, Johnson, & McCown, 1995) أن التسويف الأكاديمي هو التأجيل الواضح الى حد التأخير في البدء أو الانتهاء من المهام والواجبات الدراسية المطلوب انجازها في وقت محدد. ويعرف التسويف الأكاديمي بأنه الميل الدائم الى التأجيل المقصود في انجاز المهام والواجبات الدراسية، مما يؤدي إلى عدم إكمالها وانجازها في الوقت المحدد (Orpen, 1998). وعرف ماير (Meyer, 2000) التسويف الأكاديمي أنه سمة شخصية تمثل عائقاً ذاتياً مزمناً يسيطر على أداء الفرد لمهامه الدراسية سواءً في البدء أو الانتهاء منها، ومحاولة اكمالها تحت ضغط الوقت في اللحظات الأخيرة. وأشار بندر (Binder, 2000) أن التسويف الأكاديمي تأجيل انجاز المهام الأكاديمية لوجود تناقض بين النية والفعل، مما يؤدي الى نتائج سلبية على المسوف. وعرف اليس وكنوس (Ellis & knaus, 2002) التسويف الأكاديمي بأنه خلل وظيفي تفاعلي يتمثل في تجنب أداء النشاط المطلوب، وتقديم الأعذار عن التأخير والتأجيل لتجنب اللوم والعقاب. ويعرف التسويف الأكاديمي بأنه تأخير اكمال الواجبات الدراسية أو تسليمها في الوقت المحدد، اضافة الى ضعف الاستعداد للامتحان، والدراسة لساعات قليلة وغير كافية (العنزي والدغيم، 2003). ويرى هلال والحسيني (2004) أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة، وتأخره في اتمامها الى اللحظات الأخيرة، مما يؤدي الى شعوره بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في اتمامها. وأشار نيفيل (Neville, 2007) أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل البدء بتنفيذ واجب ما مطلوب

في وقت محدد، والعمل بصعوبة وتوتر لانهائه في الوقت المحدد. وعرفه أحمد (2008) بأنه "ارجاء أو تأجيل لمهمة بدون مبرر، وهذه المهمة ضرورية بالنسبة للطالب، ويقوم بذلك رغم احساسه بعدم الارتياح من عدم البدء أو الانتهاء منها أو أن هذه المهمة تكون مصاحبة بمشاعر القلق وعدم الرضا عن الدراسة ونقص الدافع للانجاز الأكاديمي". ويؤكد سرين (Sirin, 2011) أن التسويف الأكاديمي هو تأجيل انجاز المهمات الأكاديمية، مما يؤدي الى الشعور بالعناء. ويعرف التسويف بأنه ميل الفرد لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية أو إكمالها مما يؤدي الى شعوره بالتوتر والانفعال (أبو غزال، 2012). ويعرف أبو ازريق وجرادات (2013) التسويف الأكاديمي بأنه تأجيل الطالب لمهماته الأكاديمية المطلوب منه انجازها خلال وقت محدد.

ويمكن القول بأن التعريفات السابقة للتسويف الأكاديمي كانت تدور حول تأخير البدء في انجاز المهمات والواجبات الأكاديمية، وعدم القدرة على انجازها في الوقت المحدد، مما يؤدي الى الشعور بحالة من القلق وعدم الارتياح، وكره وانسحاب من هذه المهمات، وتقديم أعذار ومبررات غير منطقية بهدف تجنب اللوم والتأنيب من الآخرين.

ويرى احمد (2008) أن التسويف الأكاديمي ظاهرة شائعة بين طلبة الجامعة، تؤدي الى مستوى دراسي منخفض، ودرجات ضعيفة، وهروب وتسرب من المادة، حيث نستطيع التعرف على المسوفيين الأكاديميين، حينما يؤجل الطلبة واجباتهم، ومهامهم الأكاديمية حتى آخر لحظة ممكنة، فهو يعتبر سلوكاً غير تكيفي بسبب آثاره السلبية، وخصوصاً اذا تكرر بشكل ملحوظ، كما ويظهر الجانب الانفعالي للفرد في صورة الاحساس بالندم أو اليأس أو لوم الذات، ويظهر تأثيره الخارجي في عدم التقدم في العمل أو فقد فرص كبيره في الحياة.

ويؤكد سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) أن 50% من الطلبة يعتبرون التسويف الأكاديمي مشكلة بالنسبة لهم، وتؤثر على أدائهم الأكاديمي. ويرى أوزير

وفراري (Ozer & Ferrari, 2011) أن التسويف هو أحد أكبر المخاطر التي تواجه الطلبة في المراحل الأكاديمية المختلفة، وأن معظم الدراسات قد ركزت على التسويف لدى طلبة الجامعة اذ قدروا أن 70% منهم مسوفون في المهمات الأكاديمية، وأن 50% من هذه النسبة يسوفون في نصف عدد المهمات الموكلة اليهم أو أكثر في كل مرة.

لقد أكدت الدراسات المسحية الحديثة أن نسبة الطلاب الذين يتصفون بسلوك التسويف تتراوح بين (80 -90%) من طلبة الجامعة، وأن 75% من هؤلاء المسوفين يعترفون بذلك، وأن 50% منهم يسوفون بشكل دائم ومستمر في أنشطتهم الدراسية والعامة (Simpson & Timthoy, 2009). اذ أنه سلوك متعدد العوامل والأسباب الاأنه لم يحظ بالاهتمام المناسب في البيئة العربية (العنزي والدغيم، 2003).

ويرى فراري (Ferrari, 2000) أن هنالك ثلاثة أنماط من المسوفين وهي: المسوف الاستثاري (arousal) الذي يستمتع بتغلبه على المواعيد الأخيرة، والمسوف التجنبي (avoider) الذي يؤجل انجاز الأشياء التي ربما تجعل الآخرين يفكرون به بطريقة سلبية، والمسوف القراري (decisional) الذي يؤجل اتخاذ قرارات معينة.

النظريات المفسرة للتسويف الأكاديمي

ثمة نظريات متعددة لتفسير التسويف أهمها: النظريات المعرفية والنظريات السلوكية ونظرية التحليل النفسي.

النظريات المعرفية

لقد أشار كالانو وهرنتجون (Calano & Harrington, 2007) إلى أن هناك ست أفكار لا عقلانية مرتبطة بسلوك التسويف وهي "سوف أبدأ مبكراً هذه المرة" "ولقد اقتربت من

البداية حالاً" "وماذا يحدث اذا لم أبدأ" "وما زال هناك وقت" "وأخاف من الفشل" "ولن أسوف مرة أخرى". ان التسويف المتكرر للواجبات الأكاديمية يؤدي الى تراكمها في المستقبل مما يؤدي الى نتائج أكاديمية غير مرضية، وبالتالي يولد شعور بالذنب لدى المسوف لإضاعته كثيراً من وقته دون فائدة، وهذا الشعور بفقدان الفرص وتضييع الوقت من الممكن أن يقود الى مشاكل انفعالية كالاكتئاب والقلق، ان التسويف يمتد تأثيره السلبي ليغطي كافة نواحي حياة المسوف الأكاديميـة والشخصية والاجتماعية (Jaradat, 2004).

النظريات السلوكية

وترى النظريات السلوكية أن التسويف عادة متعلمة تنشأ من تفضيل الانسان للنشاطات السارة والمكافآت الفورية، كما أن المسوفين تعلموا تأجيل اكمال مهماتهم الأكاديمية خصوصاً اذا كانت المهمات غيـر سـارة (McCown, Petzel & Rupert, 1987)، وتزيـد احتمـالات التسويف اما بتأثير الطلاب أنفسهم، أو بتأثير أقرانهم أو بتأثير البيئة الاجتماعية، وفي ظل غياب العقوبة على التسويف الأكاديمي، فانه يتحول الى عادة مع مرور الوقت (Jaradat, 2004).

نظرية التحليل النفسي

يعتقد أنصار نظرية التحليل النفسي أنه عندما يقوم الفرد بأداء مهمات معينة، فانه يشعر بالضيق والتوتر والقلق فيبدأ بالبحث عن أساليب وقائية، والقيام بأنشطة آمنة تشعره بالارتيـاح، عندها يكون التسويف أحد مظاهر تجنب أداء تلك المهمات، حيث يشعر الفرد بالارتياح للتخلص من القلق وبهذا يكون التسويف رد فعل للمهمات الصعبة (Kyung, 2002).

أسباب التسويف الأكاديمي

يرى سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) أن هناك عدة أسباب للتسويف الأكاديمي أهمها قلق الاختبار وصعوبة اتخاذ القرار ونقص الحزم، والنفور من المهمة، الا أنهما توصلا الى عاملين أساسيين للتسويف الأكاديمي وهما: الخوف من الفشل والنفور من المهمة.

وأشار توكمان (Tukman, 1991) الى مجموعة من الأسباب وهي: الاعتقاد بعدم القدرة على الانجاز، والعزو الخارجي، وارتباط التسويف بمستويات عالية من الضغط، وتدني تقدير الذات، ونقص الفاعلية الذاتية، ومستويات منخفضة من الدهاء، ومستويات مرتفعة من الأكتئاب. ان أهم أسباب التسويف وأكثرها شيوعاً الخوف من الفشل في المهمات المطلوبة، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران (أبو غزال، 2012) ويؤكد جارد (Gard, 1999) أن أسباب التسويف تكمن في انجاز الأنشطة التي تعطي متعة بدلاً من انجاز المهام الضرورية كمشاهدة التلفاز بدلاً من الدراسة، والانسحاب من المهمات الصعبة، وعدم القدرة على ادارة الوقت والتوجه نحو الكمال والخوف من الفشل.

ويشير نوران (Noran, 2000) الى مجموعة من الأسباب للتسويف الأكاديمي منها: عدم القدرة على ادارة الوقت وتنظيمه: مما يؤدي الى عدم وضوح الأهداف، والانشغال بمهمات غير ضرورية. وعدم القدرة على التركيز. والخوف والقلق من الفشل: اذ يقضي المسوف وقته في حالة قلق قبل قرب الامتحان.

ويضيف يسل (Yesil, 2012) أسباباً للتسويف الأكاديمي، تتعلق بنظرية التعليم وممارسته، منها عدم إلمام المدرس بمجاله التعليمي، واعتماده على النظريات المنصوص عليها

في المادة التعليمية، وعدم استخدام المدرس لأساليب التدريس المختلفة، وعدم قدرة المدرس على إبراز أهمية الموضوع بما يتناسب مع ميول الطلبة وتصرفاتهم، وتركيز المحاضـــرة علـــى الجانب النظري وعدم احتوائها على الجانب التطبيقي. وأسبابا تتعلق بمحتويات المـساق كعــدم الاقتناع بأهمية المهارة أو المعلومة المدروسة، أو أنها لا تجذب الطالب بـشكل كــاف، أو أن محتويات المساق ليس لها علاقة بالتخصص، أو بالحياة اليومية. وأسبابا تتعلــق بزيـــادة الثقـــة بالنفس كامتلاك الثقة الزائدة بقدرته على الانجاز، وتجميع علامات ممتازة في المادة، مما يؤدي الى عدم الدراسة إلا في اللحظات الأخيرة، وسهولة المادة العلمية، وبالتالي لا تتطلب وقت طويل للدراسة. وأسبابا تتعلق بضعف الثقة بالنفس كتأكيد بعض الطلبة على عدم إمكانيـــة النجـــاح إلا بالدراسة في آخر أسبوع من الامتحان، أو أن الطلبة الذين يدرسون بشكل منتظم يكونون محـــل سخرية وشتم من بعض زملائهم، بالإضافة إلى الخوف من نسيان المعلومات في حالة الدراســـة المبكرة.

آثار وعواقب التسويف الأكاديمي

يؤكد سولومون وروثبلوم وفراري (Solomon & Rothblum, 1984; Ferrrari, 1991) أن التسويف الأكاديمي يرافقه عدداً من الآثار السلبية تتجلى في مستويات عالية مـــن القلق، وانخفاض في مستوى الثقة بالنفس وروح المنافسة، بالإضافة الى الاكتئاب والنسيان.

ولقد اعتبر بيكر وهولمبيرغ (Baker & Holmberg, 1981) عملية تأخير الدراســـة عن موعدها وباء يصيب كافة الأفراد، وأنها منتشرة بين الطلبـــة الجـــامعيين بنـــسبة كبيـــرة، واعتبروها هي المسؤولة عن التنظيم والتخطيط لوقت التعلم بشكل غير مناسب.

وأشار مليجرام ومارشفسكي (Milgram & Marshervsky, 1995) أن المـــسوفين يعانون من عدة مشكلات أهمها الافتقار الى مهارة تنظيم الوقت، والميل للانـــسحاب مـــن أداء

المهمة والشعور بعدم الراحة والاضطراب الانفعالي. في حين نجد أن الطلبة غير المسوفين أكثر تكيفاً مع بيئتهم، وأكثر تفاؤلاً، وأقل قلقاً من نظـــرائهم المـــسوفين (Milgram & Naaman, 1996).

لقد صور فراري (Ferrari, 2001) المسوفين في كثير من الأحيان أفـــراداً كـــسالى، وغير قادرين على تنظيم ذواتهم. في المقابل ارتبط عدم التسويف بالكفاءة العالية، والإنتاجيـــة، والأداء العالي. ويوصف غير المسوفين كأفراد محفزين بشكل عـــالٍ ومنظمـــين لأنفـــسهم. ان المسوفين يحصلون على علامات منخفضة وبصورة دالة عن غير المسوفين (العنزي والـــدغيم، Tuckman, 2002; 2003).

فهم يعيشون في صراع نفسي عندما يكون الأمر مرتبطاً باتخاذ قـــرار معـــين ويكـــون مستوى تقدير المسوف لذاته منخفضاً، مما يؤدي الى عدم القدرة على اتخاذ قرار، فهم يعيشون في اضطراب انفعالي وسوء تكيف في التعامل مـــع هـــذه الـــصراعات (Effert & Ferrari, 1989). ويفشلون في اكمال مهامهم، ويوجهون غضبهم تجاه الآخرين (Ferrari, 1994).

إن الطلبة المسوفين يتصفون بتأخر البدء بأداء واجباتهم ومهـــامهم التعليميـــة، وكـــذلك التأخر في انهاء هذه المهام، وتأجيل عمليات التأخر الى قبل الامتحان بوقت قصير، مما يجعلهم يشعرون بـــأنهم يقومون بأفضل أداء للأعمال تحت ضغط الوقت، كما يتصفون بقلـــة الالتـــزام بالحضور وبالتقصير في القراءة والمراجعة الأسبوعية، وعدم اكمال المهام التي بدأوا بانجازها، والتنقل بين المهام المطلوبة دون التمكن من انجاز أية واحدة منها. فهـــم مـــن ذوو التحـــصيل المتدني مقارنة بغير المسوفين (علام، 2008).

ويمكننا أن نستنتج مما سبق أن أهم عواقب التسويف الأكاديمي تتمثل في تدني مـــستوى التحصيل وعدم القدرة على التنظيم والتخطيط لوقت التعلم بـــشكل صـــحيح، وعـــدم اســـتخدام

استراتجيات وأساليب التعلم بشكل صحيح، بالإضافة الى الغياب المتكرر عن المحاضرات، والانغماس بنشاطات لا فائدة منها، وعدم الثقة بالنفس، وتدني مفهوم الذات، وضعف الدافعية للدراسة، والشعور بالقلق والاكتئاب وعدم الراحة، والإرهاق الشديد من المهمات الدراسية وتوقع الرسوب والفشل.

علاج التسويف

نظراً لانتشار التسويف الأكاديمي لدى نسبة كبيرة من الطلبة، وما ينجم عنه من آثار عديدة. فلقد أجريت عدة دراسات لخفض هذا السلوك من خلال برامج ارشادية علاجية متنوعة أهمها دراسة برثون وبزاري (Brothen & Bazzarre, 1996) التي قامت بإعداد برنامج يساعد على التعلم، ودراسة سكبرت واستورت (Schubert & Stewart, 2000) اذ قدمت برنامجاً للتغلب عل التسويف من خلال تنمية بعض استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية والدافعية.

وصمم أبو ازريق وجرادات (2013) برنامجاً لخفض التسويف الأكاديمي لدى الطلبة، وتم تقسيم الطلبة الى مجموعتين: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً لتعديل العبارات السلبية المنتجة للتسويف الأكاديمي يتكون من 13 جلسة تدريبية، مدة كل جلسة 60 دقيقة وبمعدل جلستين أسبوعياً، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الخاصة والأساليب والنشاطات والواجبات البيتية، في حين لم تتلقَ المجموعة الضابطة أية معالجة. وقد أشارت النتائج أن المجموعة التجريبية أظهرت انخفاضاً في مستوى التسويف مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وأشار الكسندر (Alexander, 2007) أنه يمكننا علاج مشكلة التسويف الأكاديمي من خلال إستراتيجية المراقبة الذاتية، ورفع الفاعلية الذاتية، وتنمية التواصل الاجتماعي كدافع للانجاز الأكاديمي.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه ليس كل السلوكات التسويفية ضارة، وتؤدي إلى أداء ضعيف، وتوتر زائد، ونتائج سلبية، إذ يوجد نوعين من المسوفين هما: المسوفون السلبيون Passive Procrastinators، الذين يفشلون في انجاز المهمات بالوقت المحدد، ولديهم تردد في القيام بالأعمال، أما النوع الآخر فهم المسوفون النشطاء Active Procrastinators، فهم مسوفون ايجابيون . إذ يفضلون العمل تحت الضغط، ويشبهون الأفراد غير المسوفين في إدارة الوقت والسيطرة عليه واعتقاد الفاعلية الذاتية، وأساليب مواجهة الضغوط والنتائج التي يحققونها، بما في ذلك الأداء الأكاديمي، وينجزون أعمالهم، ويوجهون انتباههم إلى القضايا الأكثر إلحاحاً لأنهم يشعرون بأن لديهم السيطرة على وقتهم (Chu & Choi, 2005).

الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تعد الفاعلية الذاتية من أبرز المفاهيم التي قدمها "باندوراً" محاولاً من خلالها تأكيد دور العوامل الاجتماعية والمعرفية في التعلم وما يحدث بينهما من تفاعل، وعرفها باندوراً أنها "الأحكام التي يصدرها الأفراد على قدراتهم، لتنظيم وانجاز الأعمال التي تتطلب تحقيق أنواع واضحة من الأداء" (Bandura, 1997).

ويؤكد باندورا أن معتقدات الفرد عن الفاعلية الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية، وخبراته المتعددة سواءً المباشرة أو غير المباشرة، كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على التحكم في معطيات البيئة من خلال أفعاله، ووسائل التكيف التي يستخدمها،

والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة، ويرى أن هذه المعتقدات الشخصية حول الفاعلية الذاتية تعد القوى المحركة لسلوك الفرد، لان سلوك الفرد يعتمد وبشكل أساسي على معتقداته عن فاعليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية للتفاعل الناتج والكفؤ مع أحداث الحياة (Bandura, 1997).

وأشار سيرفون وأوبيك (Cervone & OPeake, 1986) أن معتقدات الأفراد عن فاعليتهم الذاتية هي التي تحدد مستوى الدافعية، وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم، وكذلك على الفترة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات، فكلما زادت ثقة الفرد بفاعليته الذاتية تزيد جهوده، ويزيد اصراره على مواجهة ما يقابله من عقبات ومشكلات. وعندما يواجه الفرد موقفاً ما يكون لديه شك بقدراته الذاتية، فهذا يقلل من جهوده، مما يؤثر على محاولة حل المشكلات بطريقة ناجحة.

ويرى سكوارزير (Schwarzer, 1999) أن الفاعلية الذاتية تعد أحد أهم أبعاد الشخصية، وتتسم بالاستقرار النسبي وتتمثل في معتقدات ذاتية حول قدرة الفرد على حل المشكلات والواجبات الصعبة، وهي تمثل احساسه بالثقة بالنفس والمثابرة في تحقيق أهدافه وانجازها؛ لذلك فان الفاعلية الذاتية تعد محدداً مهما لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام.

أما الفاعلية الذاتية الأكاديمية فيعرفها باندورا (Bandura, 1993) أنها اعتقاد الفرد بمدى قدرته على تنفيذ سلوك أكاديمي محدد. وتعرف أيضاً بأنها "اعتقادات الفرد المدركة لقدرته على أداء المهام الأكاديمية للوصول للمستوى المطلوب في مواضيع أكاديمية محددة، وانها حكم الناس على قدرتهم وكفاءتهم في تنظيم وتنفيذ أنواع محددة من المهام، وهي العنصر أو المكون

الذي من خلاله يتوقف الأداء الذهني للفرد على مدى تطور، ونمو مهاراته المعرفية وفاعليته الذاتية" (Bandura, 1997).

وأشار زيمرمان (Zimmerman, 1995) أن الفاعلية الذاتية الأكاديميةهي " ثقة الطالب في قدرته على انجاز مهمات أكاديمية مختلفة وبنجاح". وعرف دونكان ومكوي (& Duncan McCoy, 2010) الفاعلية الذاتية الأكاديمية بأنها إدراك الطلبة لقدرتهم على التحصيل، وممارسة السلوك الفعال بالجهد والمثابرة لإنجاز كل ما يرتبط بمواقف الحياة الدراسية.

ويرى بايرد و سكوت (Baird & Scott, 2007) أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة أكثر قدرة على مواصلة تحقيق أهدافهم التعليمية من ذوي الفاعلية الأكاديمية المنخفضة. ويضيف شنك (Schunk, 2003) أن الأفراد الذين لديهم فاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة يستطيعون العمل لفترات طويلة ولديهم القدرة على أداء المهمات والواجبات بإتقان ونجاح، بينما يميل منخفضو الفاعلية الذاتية الأكاديمية الى الانسحاب وتجنب المهمات ولا يتقنون انجاز المهام. ويعد الأفراد مرتفعو الفاعلية الذاتية الأكاديمية ذوي طموح مرتفع، وأكثر قدرة على مواجهة الصعاب والتحديات، على عكس الافراد منخفضي الفاعلية الذاتية، إذ تكون طموحاتهم ضعيفة، ويكونون أقل التزاما وإصرارا في تحقيق أهدافهم (Bassi, Steca, Fave & Caprara, 2007).

ويقترح بروفي (Brophy, 1998) استراتيجيات لمساعدة الطلبة في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

1- أن يكون دور المعلم كمصدر للمعرفة وليس دور القاضي على الطالب.

2- أن يركز المعلم على عمليات التعلم أكثر من التركيز على النتائج.

3- أن يحاول المعلم تحفيز الجهود من الانجاز من خلال استراتيجيات الدافعية الذاتية في المقام الأول بدلاً من الدوافع الخارجية.

4- أن يتعامل المعلم مع أخطاء الطلبة وكأنها أمر طبيعي ومفيد، وكجزء من عملية التعلم بدلاً من التعامل معها كدليل على الفشل.

أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية

أشار باندورا (Bandura, 1986) الى أن هناك ثلاثة أبعاد لتوقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية وهي:

1- قدر الفاعلية: يرى الزيات (2001) أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يختلف بفعل عوامل عديدة أهمها: مستوى الابداع أو المهارة، ومدى تحمل الاجهاد، ومستوى الدقة والانتاجية، ومدى تحمل الضغوط. كما أن قدر الفاعلية الذاتية يختلف تبعاً لطبيعة وصعوبة الموقف، كما يتضح قدر الفاعلية بشكل أكبر عندما تكون المهام مرتبطة وفقا للصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديد المهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تحتاج الى مستوى أداء عالٍ في معظمها (Bandura, 1997).

2- العمومية: وهي انتقال الفاعلية الذاتية من موقف الى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة (Bandura, 1977). وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية، والتي تعبر عن أعلى درجات

العمومية، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة (الزيات، 2001).

3- القوة أو الشدة: ان القوة تتحدد في ضوء خبرة الفرد ومدى ملائمتها للموقف. ان الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل، وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، مما يؤدي الى اختيار أنشطة تؤدي الى النجاح (Bandura, 1997). ويشير الزيات (2001) أن بعد القوة يتدرج ما بين قوي جداً الى ضعيف جداً.

مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية

هناك العديد من المصادر التي تسهم في تطور الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة، ومن أبرز هذه المصادر ما يلي:

الانجازات الأدائية

ويعد المصدر الأكثر أهمية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الفرد، لأنه يعتمد أساساً على الخبرات التى يمتلكها الفرد ، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفاعلية بينما الفشل المتكرر يخفضها، والمظاهر السلبية للفاعلية ترتبط بالفشل، ان الإنجازات الأدائية يمكن نقلها بعدة طرق من خلال النمذجة المشتركة حيث تعمل على تعزيز الإحساس بالفاعيلة الذاتية لدى الفرد (Bandura, 1977). ويتطلب الاحساس بالفاعلية القوية خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة (Mitchell & Gist, 1992).

الخبرات البديلة

يشير هذا المصدر إلى الخبرات غير المباشرة التى يمكن أن يحصل عليها الفرد، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة فى التحسن والمثابرة مع المجهود، ويطلق على هذا المصدر " التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين " فالأفراد الذين يلاحظون نماذج ناجحة يمكنهم استخدام هذه الملاحظات لتقدير فعاليتهم الخاصة (Bandura, 1982).

الإقناع اللفظي

ويعنى الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد أو معلومات تأتى للفرد لفظياً عن طريق الآخرين مما قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة (Bandura, 1977).

الحالة النفسية والفسيولوجية

وتمثل المصدر الأخير للحكم على فعالية الذات، وتشير إلى العوامل الداخلية التى تحدد للفرد ما إذا كان يستطيع تحقيق أهدافه أم لا، وذلك مع الأخذ فى الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل القدرة المدركة للنموذج، والذات، وصعوبة المهمة، والمجهود الذى يحتاجه الفرد، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء (Bandura, 1997).

أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية

ويرى باندورا (Bandura, 2000) أن أهمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية تنبع من تأثيرها في مظاهر متعددة من سلوك الفرد وتتضمن بالتحديد:

1. اختيار النشاطات Choice of Activities: حيث يختار الفرد النشاطات والمهمات الأكاديمية التي يعتقد بأنه سوف ينجح فيها، ويتجنب تلك التي يعتقد أنه سوف يفشل في حلها.

2. التعلم والانجاز Learning and Achievement: فالأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية الأكاديمية يميلون إلى التعلم والانجاز أكثر من نظرائهم ذوي الإحساس الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية.

3. الجهد المبذول والإصرار Effort and Persistance: يميل الأفراد ذوو الإحساس المرتفع بالفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى بذل جهد كبير في محاولتهم لانجاز المهمات الأكاديمية. وهم كذلك أكثر اصراراً عندما يواجهون عقبات تعيق نجاحهم. أما الأفراد ذوو الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، فسوف يبذلون جهودا أقل ويتوقفون بسرعة عن الاستمرار بالعمل عندما يواجهون عقبات تعيق انجاز المهمات.

مركز الضبط

ظهر مفهوم الضبط ضمن مجالات نظرية التعلم الاجتماعي؛ حيث يرتبط بمدى زيادة، أو نقصان التوقعات التي تتبع التعزيز، وذلك يعتمد على خصائص الفرد الثابتة نسبياً، وعلى طبيعة المواقف التي يمر بها بالاضافة الى ان محددات السلوك التي ترتبط أيضاً بطبيعة التعزيز، من حيث الايجابية والسلبية والتتابع، وقيمة التعزيز (Rotter, 1975).

ويرى روتر (Rotter, 1975) أن الاهتمام الكبير بمفهوم الضبط الداخلي- الخارجي، يرجع الى وجود بعض المشاكل الاجتماعية المتزايدة في أيامنا هذه، والتي ترتبط بالازدياد

الهائل في عدد السكان، وزيادة تعقد المجتمع، وما يتبع ذلك من الشعور بالعجز، والتي تبدو أنها تشمل كل مستويات المجتمع.

وعرف روتر (Rotter, 1966) مركز الضبط انه اختلاف الأفراد في تعميم توقعاتهم حول مصادر التعزيز وله بعدان البعد الداخلي (Internal Locuss of Control) و البعد الخارجي (External Locuss of Control). ويعرف بأنه أحد أبعاد الشخصية الذي يؤثر في العديد من أنواع السلوك، وأن اعتقاده بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة يسمح له بالاستمرار على قيد الحياة (Lefcourt, 1976). ويرى مقابلة (1996) أنه من المتغيرات الهامة الذي يهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص أي العوامل هو الأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته. وأشارت حموده و خطار وبو شدوب (2008) أن مركز الضبط متغير أساسي في الشخصية الأنسانية ويرتكز على الاعتقادات التي يكونها الفرد وبناءً عليها يحدد توقعاته للاستجابة السلوكية. وعرفه نجيدات (2010) أنه "نظام التفكير الذي يشير الى موقع التحكم بالسلوك وعزو نتائجه اما لعوامل داخلية أو خارجية".

ويشير روتر الى أن التنبؤ بالسلوك يتطلب معرفة ثلاثة متغيرات هي: قيمة التعزيز، والتوقع، وطبيعة الموقف النفسي الذي يوجد فيه الفرد، وتعرف نظرية التعلم الاجتماعي التعزيز على أنه أي شيء له تأثير في احداث السلوك، أو أي شيء له تأثير في نوع السلوك واتجاهه، كما أن قيمة التعزيز تعرف بأنها درجة تفضيل الفرد لحدوث تعزيز واحد من بين عدة تعزيزات حيث تتساوى في احتمال ظهور مثل هذه التعزيزات، وكذلك توقعات الفرد لأن يحدث التعزيز مرة أخرى، فالتوقع احتمال يعتمد على الفرد ذاته، تحدده التوقعات السابقة التي عممها نتيجة لسلوكه سلوكاً معيناً تبعه تعزيز، والتوقع نوعان: توقع خاص يعتمد على مقدار ما اكتسبه الفرد

من موقف معين، وتوقع عام يعتمد على انتقال التعلم من مواقف أخرى بما فيها أنماط السلوك. أما الموقف النفسي فتعتبره النظرية بأنه المحدد الهام جداً للسلوك، وترى أن اهمال الموقف النفسي يقلل من فعالية التنبؤ بسلوك الفرد بشكل جوهري، ولا بد من تحليل المواقف تحليلاً جيداً من أجل التعرف على المؤثرات التي تؤثر بشكل مباشر في قيم التعزيزات والتوقعات لشخص ما (يعقوب ومقابلة، 1994).

وذكر كراون (Crowen, 1999) ان مفهوم الضبط الداخلي هو اعتقاد الفرد أن التعزيز الذي يتبع سلوك الفرد كان نتيجة النشاط الذي يمارسه، أما الضبط الخارجي يمثل اعتقاد الفرد أن التعزيز الذي يتبع السلوك كان نتيجة الحظ والصدفة والقدر. أما دروزة (2007) فتنظر الى الضبط الداخلي بأنه العوامل التي يعتقد الفرد بأنها وراء نجاحه وفشله، وتعود الى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته، حيث يعتقد الفرد أنه المسؤول الرئيسي عن تصرفاته، وأن ما حصل له من نجاح أو فشل عائد الى جهده ومثابرته وعزيمته وتصميمه، أما الضبط الخارجي فهو مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد بأنها وراء نجاحه أو فشله، وتعود الى عوامل خارجة عن سيطرته، وفوق ارادته، ولا علاقة له فيها، ولا يستطيع التحكم والسيطرة عليها مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والناس الآخرين.

خصائص الأفراد ذوو الضبط الداخلي والخارجي

يشير روتر بأن ذوي الضبط الداخلي يتصفون بأنهم أكثر حذراً وانتباها لنواحي البيئة المختلفة التي تزودهم بالمعلومات المفيدة لسلوكهم المستقبلي، ويأخذون خطوات تتسم بالفاعلية والتمكن لتحسين حال بيئتهم. كما أنهم يعطون قيمة أكبر لتعزيزات مهاراتهم، وهم أكثر اهتماماً بقدراتهم وفشلهم. كما أنهم يقاومون المحاولات المغرية للتأثير عليهم. أما ذوو الضبط الخارجي

فيصفهم روتر بأن لديهم سلبية بشكل عام، وقلة المشاركة في الانتاج، ويرجعون الحوادث الايجابية أو السلبية الى عوامل خارجية، ولديهم انخفاض درجة الاحساس بالمسؤولية الشخصية عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم (أبو ناهية، 1986).

ان الأفراد ذوو الضبط الداخلي يرون انسجاماً وتوافقاً بين الأحداث، والسلوكات الخاصة، أي أن نتائج السلوك المرتبط بعوامل خاصة ذات علاقة بالقدرات الخاصة بهم. ذلك بخلاف الأفراد ذوي الضبط الخارجي؛ حيث تعزى نتائج السلوك لديهم الى عوامل خارجية كصعوبة المهمة، والواسطة، والحظ (يعقوب ومقابلة، 1994).

ويتصف الأفراد ذوي الضبط الداخلي بأنهم أكثر فاعلية في معالجة وتنظيم المعلومات أي أنهم أقدر على حل المشكلات؛ ويعود ذلك الى العلاقة بين التعزيز والسلوك؛ حيث العلاقة بين السلوك، والتعزيز منتظمة لاعتقاد الفرد ذوي الاتجاه الداخلي بأن الأحداث مرتبطة بالسلوكات، أما ذوو الضبط الخارجي فان العلاقة بين السلوك والتعزيز غير منتظمة؛ مما يقود الى الاعتقاد بأن العوامل المرتبطة بالسلوك خارجة عن الإرادة والسيطرة. وتتعدد أشكال الضبط الخارجي كما حددها روتر فمنها ضبط الحظ أو الصدفة؛ بمعنى اعتقاد الفرد بأن العالم غير كامل للتنبؤ، والاعتقاد بالقدر؛ أي اعتقاد الفرد بأن الأحداث مقدرة وخارجة عن الإرادة، وكذلك ضبط الآخرين الأقوياء؛ وتشير الى السيطرة ذوي النفوذ على تغيير الأحداث (سرحان، 1996).

ويعتقد الفرد ذو الضبط الداخلي أن بإمكانه تقرير ما سوف يحدث له، وبالتالي فهو قادر على التحكم والسيطرة على مصيره وقدره الى درجة كبيرة، في حين يعتقد الفرد ذو الضبط

الخارجي أنه تحت سيطرة الظروف، وغير قادر بالتالي على السيطرة والتحكم بالأحداث التي تمر به (الأحمد، 1999).

وتوصلت دروزة (2007) بعد تلخيص بعض الدراسات التي قامت بها حول مركز الضبط، أن معظم هذه الدراسات تؤكد أهمية أن يكون الإنسان منضبطاً داخلياً، حيث بينت نتائجها المتعلقة بالشخصية أن الأفراد المنضبطين داخلياً كانوا أقل قلقاً، وأكثر تحملاً، وأكثر تكيفاً، وأكثر مقاومةً للأمراض النفسية. كما كانوا أقل عدوانية، ويتمتعون بصحة جسمية جيدة بشكل يفوق نظرائهم المنضبطين خارجياً وبفرق له دلالة احصائية. كما أن الأفراد المنضبطين داخلياً يرون أنفسهم منجزين، ومسيطرين على المواقف، متحكمين بها، واجتماعيين، وأذكياء، وحازمين، ومستقلين، وفعالين، وذوي نفوذ، وعمليين، ويقاومون المواقف الغامضة، ويقدرون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من الخارجيين. ووجد أيضاً أن لديهم نظرة بعيدة للزمن فيدركون حاضره وماضيه ومستقبله، في حين يدرك الخارجيون الزمن بنظرة ضيقة، فيعون حاضره أكثر من ماضيه ومستقبله. وبالمقابل، فقد وجدت نتائج الدراسات السابقة أن الأفراد المنضبطين خارجياً كانوا أكثر وهنا وقلقاً وعدوانية، وتشككاً، وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم، وأقل تبصراً للأمور. كما أنهم لا يستطيعون ضبط ما يحدث لهم، فهم بالتالي مضطربون غير مرتاحين، وغير متكيفين، ويعزون مسؤولية فشلهم للقوى الخارجية والناس الآخرين.

إن أهم ما يميز الأفراد ذوي الضبط الداخلي الجهود الكبيرة التي يبذلونها في مواجهة الظروف، ويتقنون فن التعامل مع البيئة التي يعيشون فيها، ويتصرفون بكل جدية من أجل تحسين أحوالهم، ولديهم معالجات عقلية رفيعة المستوى، ولديهم ميل للتعلم والحصول على المعرفة، ويحسنون استخدام المعرفة، ويظهرون اهتماماً بامكانياتهم وقدراتهم، ولديهم قدرة كبيرة

لمقاومة ضغوط الجماعة، ويمتلكون مستوى عالٍ من الثقة بالنفس، ويظهرون ثقة عالية بطموحاتهم وتوقعاتهم وانجازاتهم الأكاديمية وكذلك دافعية الانجاز (العبويني، 2008).

أما الأفراد ذوو الضبط الخارجي فان أهم ما يميزهم هو النظرة السلبية بشكل عام، وقلة الانتاجية وعدم المشاركة، وعزو الحوادث السلبية أو الايجابية الى عوامل خارجية كالقدر، أو الحظ. كما أنهم يتميزون بانخفاض درجة الاحساس بالمسؤولية الشخصية عن النتائج المترتبة عن سلوكاتهم، بالإضافة الى القلق والتوتر والشعور بالاغتراب والعزلة، وسهولة الإقناع وتدني الدافعية، وهم أيضاً أضعف من غيرهم في مقاومة الشعور بالعجز والاكتئاب، وأكثر قبولاً للمعلومات التي يسمعونها من الآخرين (مساعدة، 2010).

مشكلة الدراسة

يعدّ التسويف الأكاديمي ظاهرة واسعة الانتشار لدى الطلبة (أبو غزال، 2012، Solmon & Rothblum, 1984, Ferrari, 1994)، فكثيراً ما يعبر الطلبة بصراحة بأنهم يواجهون مشكلات في مجال التعلم والتحصيل بسبب تكرار التسويف بصورة مستمرة فهو يمثل عائقاً رئيسياً في طريق تحقيق طموحاتهم والتقدم في العمل أو فقد فرص كثيرة في الحياة، وكما يظهر في الجانب الانفعالي للفرد في صورة الإحساس بالندم أو اليأس وتدني مفهوم الذات ومستويات منخفضة من اليقظة ومستويات مرتفعة من التعويق الذاتي والاكتئاب.

وبناء على ذلك شعر الباحث بضرورة إجراء دراسة تبحث في التسويف الأكاديمي، وربطه بمتغيرات أخرى ذات صلة بدافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين؛ كالفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومركز الضبط. سيما وأن فشل الطالب الأكاديمي قد لا يعزى إلى ضعف القدرة أو الجهد، بل قد يعزى إلى ضعف الدافعية، علاوةً على ذلك تناقض نتائج الدراسات السابقة التي

تناولت علاقة التسويف الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط. وعليه تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تبحث في العلاقة المباشرة بين المتغيرات الثلاثة لعلها تساعد في إزالة اللبس والغموض الذي كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة. وبالتحديد تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟

2- هل يختلف مستوى التسويف الأكاديمي باختلاف تخصص الطالب أو جنسه أو مستواه الأكاديمي أو التفاعل بينها؟

3- هل يختلف مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية باختلاف تخصص الطالب أو جنسه أو مستواه الأكاديمي أو التفاعل بينها؟

4- هل يختلف مركز الضبط (الداخلي- الخارجي) باختلاف تخصص الطالب أو جنسه أو مستواه الأكاديمي أو التفاعل بينها؟

5- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية؟

6- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى التسويف الأكاديمي ومركز الضبط (داخلي- خارجي)؟

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من تناولها لموضوع التسويف الأكاديمي، والذي يعد بالغ الأهمية وذا صلة وثيقة بدافعية الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، وتعلمهم، وتحقيق أهدافهم التعليمية، وللدراسة أهمية نظرية وتطبيقية على حد سواء، اذ تتجلى الأهمية النظرية من كون نتائج الدراسة ستكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالفاعلية الذاتية ومركز الضبط؛ مما يساهم في تحقيق فهم متعمق لظاهرة التعلم ومعوقاتها، والعوامل المؤثرة فيها بشكل عام والتنبؤ من خلال التسويف الأكاديمي بمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط والعكس صحيح، واللذان يقعان في صميم العملية التعلمية التعليمية.

وعليه ستمكننا نتائج الدراسة من التعرف على سمات الطالب الجامعي الذي يظهر مستويات مرتفعة من التسويف؛ مما يدفعنا إلى تصميم برامج إرشادية تهدف إلى مساعدة الطالب الجامعي على التغلب على مشكلة التسويف الأكاديمي، آخذين باعتبارنا مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لديه ومركز الضبط.

التعريفات الإجرائية

التسويف الأكاديمي: تأخير البدء أو إكمال مهمة أكاديمية دون مبرر، مما ينتج عنه الشعور بالضيق وعدم الارتياح، مما يعيق الطالب من تحقيق هدفه، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره أبو غزال (2012).

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وأداء المهمات الأكاديمية المختلفة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية الذي تم تطويره.

مركز الضبط: معتقدات الفرد حول الأسباب التي أدت إلى نجاحه أو فشله في مهمة ما، ويقاس بالدرجة يحصل عليها الطالب على مقياس مركز الضبط (داخلي- خارجي) لروتر (Rotter, 1966).

حدود ومحددات الدراسة

1- اقتصرت الدراسة على طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك والمسجلين في الفصل الصيفي للعام الدراسي (2012-2013).

2- تتحدد نتائج الدراسة باستخلاص دلالات صدق وثبات أدوات القياس التي استخدمها الباحث لأغراض هذه الدراسة والإجابة على فقراتها من قبل أفراد عينة الدراسة، كما تتحدد إمكانية تعميم النتائج فقط على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة وعينتها.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة التي تتعلق بالتسويف الأكاديمي وعلاقته بكل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط التي تم الاطلاع عليها في الدوريات العلمية المختلفة، وسيتم عرض الدراسات السابقة وفقاً لثلاثة محاور: أولاً الدراسات التي تناولت انتشار التسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى، ثم الدراسات التي تناولت علاقة التسويف الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، وأخيراً الدراسات التي تناولت علاقة التسويف الأكاديمي بمركز الضبط، ويلي ذلك تعليق على الدراسات السابقة.

أولاً الدراسات التي تناولت انتشار التسويف الأكاديمي وعلاقته بمتغيرات أخرى

أجرى سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) دراسة هدفت الى التحقق من تكرار التسويف على مهمات أكاديمية وأسبابه. تألفت عينة الدراسة من (342) من الطلبة الجامعيين في الولايات المتحدة الأمريكية، تراوحت أعمارهم بين 18-21 سنة. كشفت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين يسوفون كتابة الورقة الفصلية، وقراءة الواجبات، والدراسة للامتحانات، وحضور المهمات الأكاديمية، وحضور المهمات الادارية قد بلغت (46%، 30%، 28%، 23%، 11%) على التوالي. ولم تكشف الدراسة عن فروق دالة احصائياً بين الجنسين في تسويف أي مهمة أكاديمية، ولا على مقياس التسويف الأكاديمي ككل.

وأجرى ساير (Sayers, 2003) دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي وكل من الميل للكمال والقلق ومستوى الطموح لدى طلاب الدراسات العليا. تكونت

عينة الدراسة من (304) طالباً. كشفت نتائج الدراسة أن القلق يمكن أن يؤثر في بداية عملية التسويف الأكاديمي، بينما الميل للكمال يمكن أن يؤثر على الانتهاء من أداء المهمة.

وأجرى أكنسولا وتيلا (Akinsola & Tella, 2007) دراسة هدفت الى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالتحصيل. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبةً من الدارسين بقسم الرياضيات في جامعة أبادان وجامعة لاغوس في نيجيريا. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة احصائياً في مستوى التحصيل تبعاً لمستوى التسويف، ولم تكشف النتائج عن وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في مستوى التسويف.

وأجرى أوزير وديمر وفيراري (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009) دراسة هدفت الى التحقق من انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (784) طالباً وطالبةً في تركيا (421 ذكورا و363 اناثا). كشفت نتائج الدراسة الى أن (25%) من الطلبة لديهم تسويف متكرر، وأن الذكور أكثر تكراراً في تسويف المهمات الأكاديمية مقارنة بالاناث، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة احصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى الى متغير المستوى الدراسي.

وأجرى كابان (Capan, 2010) دراسة هدفت الى معرفة علاقة الأفكار الكمالية بالتسويف الأكاديمي والرضا عن الحياة لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (230) طالباً و طالبةً من كلية التربية. كشفت النتائج أن الكمالية كانت متنبئاً بالتسويف الأكاديمي. ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

وأجرى أوزير وفيراري (Ozer & Ferrari, 2011) دراسة هدفت الى معرفة بعض الجوانب المتعلقة بالتسويف الأكاديمي كتأثير عامل الجنس. تكونت عينة الدراسة من (214) طالباً في المرحلة الثانوية بتركيا. كشفت نتائج الدراسة الى توجه الطلبة الأتراك للسلوك التسويفي، دون وجود تأثير لعامل الجنس.

وأجرى سونيثا ومصطفى (Sunitha & Musthafa, 2013) دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية في ولاية كيرالا بالهند. تكونت عينة الدراسة من (352) طالباً و طالبةً (152ذكوراً و200اناثاً). كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي والقلق في مادة الرياضيات، كما كشفت أن الذكور لديهم تسويف أكثر من الاناث.

أما عربياً فقد حاول بعض الباحثين القاء الضوء على ظاهرة التسويف الأكاديمي. فلقد أجرى العنزي والدغيم (2003) دراسة هدفت الى الكشف عن سلوك التسويف الأكاديمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية في الكويت. تكونت عينة الدراسة من (324) طالباً وطالبة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي وكل من الثقة بالنفس والمعدل الدراسي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائياً بين الذكور والاناث على مقياس التسويف الأكاديمي.

وأجرى جرادات (Jaradat, 2004) دراسة هدفت الى معرفة علاقة قلق الاختبار بالتسويف والتحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (573) طالباً في المرحلة الثانوية من مدارس محافظة اربد. كشفت النتائج عن وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين قلق الاختبار والتسويف، وعن علاقة عكسية دالة احصائياً بين قلق الاختبار وكل من

التحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة سلبية دالةً احصائياً بين التسويف وكل من التحصيل الدراسي والرضا عن الدراسة.

وأجرى أبو غزال (2012) دراسة هدفت الى التعرف على مدى انتشار التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً و طالبةً(222 ذكورا و529 اناثا) من جميع كليات جامعة اليرموك. كشفت نتائج الدراسة أن (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع و(57.7%) من ذوي التسويف المتوسط. و(17.2%) من ذوي التسويف المتدني. وكشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي، اذ كانت نسبة التسويف أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق دالة احصائياً تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي.

ثانياً الدراسات السابقة التي تناولت علاقة التسويف الأكاديمي بالفاعلية الذاتية:

أجرى سادلر وبولي (Saddler & Buley, 1999) دراسة كان من أهدافها الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومفهوم الذات الأكاديمي والاكتئاب والقلق وتقدير الذات العام. تألفت عينة الدراسة من (186) من الطلبة الجامعيين. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة طردية دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي من جهة والاكتئاب والقلق والمعتقدات السلبية حول الذات من جهة أخرى. وقد توسطت الفاعلية الذاتية الأكاديمية جزئياً العلاقة بين الاكتئاب والقلق والتسويف الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن أن مفهوم الذات الأكاديمي كان أقوى المتنبئات بالتسويف الأكاديمي وتوسط العلاقة بين الاكتئاب والتسويف الأكاديمي، وكذلك العلاقة بين القلق والتسويف الأكاديمي، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالةً إحصائية

بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي بعد تقدير العوامل الدافعية والشخصية الأخرى.

وأجرى سيو (Seo, 2008) دراسة هدفت للكشف عن الدور الوسيطي للفاعلية الذاتية بين التوجه الذاتي نحو الكمال والتسويف الأكاديمي، وقد تكونت عينة الدراسة من 692 (123 ذكور و569 إناث) طالباً جامعياً في كوريا الجنوبية. وكشفت نتائج الدراسة أن الفاعلية الذاتية توسطت العلاقة بشكل كامل بين البلوغ إلى الكمال في التوجه الذاتي والتسويف الأكاديمي، وهذه النتيجة تشير أن التسويف الأكاديمي معتمد على تفاعل معقد للعوامل الشخصية، وكذلك أظهرت النتائج أن التوجه الذاتي للكمال يؤدي إلى تسويف أكاديمي أقل، وأن التدخلات المصممة لتقليل التسويف عند الطلاب قد تكون أكثر نجاحاً إذا ركزت التدخلات على رفع الفاعلية الذاتية للطلاب، وان هناك علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية، وان التوجه الذاتي نحو الكمال يؤثر ايجابياً بالفاعلية الذاتية.

وأجرت العطيه (Al-Attiyah, 2010) دراسة للتعرف على التسويف الأكاديمي وعلاقته بالدافعية والفاعلية الذاتية لدى طلبة المدارس الأساسية في دولة قطر، وقد تكونت عينة الدراسة من 538 طالباً و طالبةً في الصف السادس الأساسي من عدة مدارس قطرية (247 ذكور و291 إناث) وكشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية، وأظهرت كذلك أن الإناث لديهن تسويف أكثر من الذكور، وأنه بإمكاننا التنبؤ بالتسويف الأكاديمي من خلال دافعية الانجاز، ولا نستطيع التنبؤ بها من خلال الدافعية الذاتية.

وأجرى سيرين (Sirin, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على ظاهرة التسويف الأكاديمي في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمرحلة العمرية ومعرفة ما إذا كان الدافع

الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية يتنبئان بظاهرة التسويف الأكاديمي وقد تألفت عينة الدراسة من 774 طالباً في عدة جامعات تركية وتراوحت أعمارهم بين (17-27) عاماً، وكشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة دالة احصائياً بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي وكذلك بين الدافعية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي، كما لا نستطيع التنبؤ بالتسويف الأكاديمي عبر الدافعية الأكاديمية وأنه لا يوجد علاقة للجنس بظاهرة التسويف وان العمر والتخصص يلعبان دوراً أساسياً في هذه الظاهرة.

وأجرى شاو (Chow, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثيرات الذكاء العاطفي والحياة المدرسية وتقييم الذات والفاعلية الذاتية في التسويف لدى الطلبة في جامعة رجينا (University of Rgina) بكندا في عامي (2006-2007). وقد تكونت عينة الدراسة من 342 طالباً (94 ذكر و248 اناث) متوسط أعمارهم 22.6، سنة وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية كانت عكسية وهذا يشير إلا أن عدم إكمال الفرد للمهمة، ونقص الثقة ينتج عنه تأخير في البدء أو إكمال المهمة، وكذلك أظهرت النتائج أن المشاركين الذين عندهم كره للمدرسة كانوا أكثر تسويفاً.

وأجرى أوداسي (Odaci, 2011) دراسة هدفت الى معرفة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة مستخدمي الانترنت. تكونت عينة الدراسة من (389) طالباً و طالبةً من كليات الطب والهندسة المعمارية والاقتصاد بتركيا. كشفت نتائج الدراسة عن علاقة عكسية دالة احصائياً بين الفاعلية الذاتية وكل من التسويف الأكاديمي ودرجة ادمان الانترنت، وكشفت النتائج عن علاقة طردية بين التسويف الأكاديمي وادمان الانترنت. كما كشفت نتائج الدراسة عن فروق بين الجنسين في التسويف الأكاديمي لصالح الذكور (إذ كان

مستوى التسويف الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث)، وفي الفاعلية الذاتية لصالح الإناث.

ثالثاً الدراسات التي تناولت علاقة التسويف الأكاديمي بمركز الضبط:

أجرى فيراري وباركرووير(Ferrari, Parker & Were, 1992) دراسة كان من أهدافها الكشف عن علاقة التسويف بمركز الضبط لدى عينة تألفت من (319) من الطلبة الجامعيين. أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود علاقة بين تكرار التسويف وأسبابه من جهة ومركز الضبط من جهة أخرى.

وأجرى جانسن وكارتون (Janssen & Carton, 1999) دراسة هدفت إلى التحقق من آثار مركز الضبط وصعوبة المهمة في التسويف. تكونت عينة الدراسة من (42) من الطلبة الجامعيين في الوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية (10 ذكور و32 من الإناث) متوسط أعمارهم 19.7 سنة. طبق على أفراد الدراسة مقياس مركز الضبط الأكاديمي وطبق عليهم أيضاً مهمات أكاديمية تشبه الوظائف الجامعية المطلوبة منهم، وقد تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً على مجموعتين من المهمات تختلف في مستويات صعوبتها. لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود أثر لصعوبة المهمة في التسويف، بينما كان أثر مركز الضبط دال احصائياً، إذ أن الطلبة ذوو مركز الضبط الداخلي بدأوا العمل في وظائفهم بشكل مبكر مقارنة بالطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي. كما أنهم أكملوا وظائفهم وسلموها في وقت أبكر من الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي.

وأجرى هلال والحسيني (2004) دراسة هدفت الى الكشف عن التلكؤ الأكاديمي "مصطلح مرادف لمصطلح التسويف" وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. تكونت عينة الدراسة

من (240) طالباً و طالبةً من طلبة كلية التربية بجامعة الأزهر. كشفت نتائج الدراسة أن الذكور أكثر ميلاً للتسويف من الاناث، وأن الطلبة منخفضي التلكؤ أكثر رضا عن الدراسة، وأقل قلقاً، ويتميزون بالضبط الداخلي مقارنة بذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع.

وأجرى كاردن وبرينت وموس (Carden, Bryant & Moss, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط وقلق الاختبار والتسويف الأكاديمي لدى عينة تألفت من (114) من الطلبة الجامعيين. كشفت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي كشفوا وبشكل دال احصائياً عن مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي، وقلق الاختبار مقارنة بذوي مركز الضبط الخارجي، كما أن معدل درجاتهم الفصلية، كان أعلى وبدلالة إحصائية من ذوي مركز الضبط الخارجي.

وأجرى أريمو واوكي واوغوجي (Aremu, Agokei, & Ugoji, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر الفاعلية الذاتية ومركز الضبط في سلوك التسويف لدى عينة تألفت من (300) من طلبة جامعة نيجيرية. طبق على أفراد عينة الدراسة مقياس الفاعاية الذاتية العامة ومقياس مركز الضبط ومقياس التسويف. كشفت نتائج الدراسة أن غالبية الطلبة أقروا عن مستويات منخفضة من الفاعلية الذاتية ومركز الضبط خارجي. كما كشفت نتائج الدراسة عن 81% من الطلبة (243) أقروا عن مستوى مرتفع من التسويف، بينما كشف بقية الطلبة عن مستوى تسويف يتراوح بين المتوسط والمنخفض. كما كشفت نتائج الدراسة عن علاقة ايجابية دالة احصائياً بين مركز الضبط الخارجي والتسويف، وعلاقة سلبية دالة بين الفاعلية الذاتية والتسويف، وأن المتغيرين المستقلين (الفاعلية الذاتية ومركز الضبط) تتنبئا معا وبشكل منفصل (كل على حده) بفاعلية بالتسويف.

تعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية نلاحظ ما يأتي:

1- قلة الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية أو مركز الضبط، إذ لم تحظ بالقدر الكافي من الدراسة والبحث وما زالت موضع تساؤل.

2- ندرة في الدراسات العربية التي اهتمت بالتسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية أو مركز الضبط، فلم يجد الباحث في حدود اطلاعه على موضوع التسويف أي دراسة باللغة العربية بحثت في التسويف وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية أو مركز الضبط.

3- بعض الدراسات تناولت الفاعلية الذاتية العامة كدراسة سيو وشاو والعطيه وأوداسي (Seo, 2008, Odaci, 2011 Chow, 2011& Al-Attiyah, 2010)، وبعضها الآخر تناول الفاعلية الذاتية الأكاديمية كدراسة سادلر وبولي وسيرين (Saddler & Buley, 1999 & Sirin, 2011).

هنالك تناقض واضح حول العلاقة بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية إذ أكدت بعض الدراسات التي تم ذكرها على وجود علاقة كدراسة سيو وشاو والعطية وأوداسي (Chow, 2011,Odaci, 2011 Al–Attiyah, 2011 & Seo, 2008)، فيما أكدت أخرى على عدم وجود علاقة بينهما كدراسة سيرين وسادلر وبولي (Sirin, 2011 & Saddler & Buley, 1999)، وكذلك بالنسبة للعلاقة بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط إذا لم تكشف نتائج بعض الدراسات عن وجود علاقة بينهما كدراسة فراري وزملائه (Ferrari, Parker & Were, 1992)، بينما أكدت دراسات أخرى على وجود علاقة بينهما كدراسة جانسن وكارتون

وكاردن وزملائه وأريمو وزملائه (Janssen & Carton, 1999) و(Carden, Bryant & Moss, 2004)؛ و(Aremu, Agokei, & Ugoji, 2011) وهلال والحسيني (2004).

وفي ظل هذه التناقضات في نتائج الدراسات السابقة. تبرز ضرورة ملحة في إجراء هـذه الدراسة على الطلبة الجامعيين. ومما يجدر ذكره أنه لم يتم تناول العلاقة المباشرة بين التـسويف الأكاديمي من جهة والفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط من جهة أخرى.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات التي تم اتباعها في تنفيذ خطوات الدراسة، ويشمل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، بالاضافة الى الأدوات التي تم استخدامها وطرق استخراج معاملات صدقها وثباتها، وكذلك ما تم استخدامه من معالجات احصائية للاجابة عن أسئلة الدراسة واستخلاص النتائج، وفيما يلي توضيح لذلك.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك من كافة الكليات الجامعية (الإنسانية والعلمية) للعام الدراسي (2012-2013) والمسجلين في الفصل الصيفي والبالغ عددهم (25104) طالباً و طالبةً وفق الاحصائيات الصادرة عن دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة وهي عينة متيسرة من 870 طالباً و طالبةً من طلبة البكالوريس في جامعة اليرموك، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
التخصص	علمي	336	38.6
	انساني	534	61.4
الجنس	ذكر	185	21.3
	انثى	685	78.7
المستوى الدراسي	اولى	227	26.1
	ثانية	222	25.5
	ثالثة	240	27.6
	رابعة	181	20.8
	المجموع	870	100.0

أدوات الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس للكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالفعالية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما يأتي وصف لكل من هذه المقاييس.

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

أستخدم في هذه البحث مقياس أبو غزال (2012) للتسويف الأكاديمي، الذي يتكون من 21 فقرة. وتكون الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي،

بحيث تمثل الدرجة (1) تنطبق عليّ بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (2) تنطبق عليّ بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، وتمثل الدرجة (4) تنطبق علـــيّ بدرجة كبيرة، وتمثل الدرجة (5) تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً (انظر الملحق 1).

وعلى ذلك تتراوح درجات المقياس بين (21 – 105)، بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجه كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي لدى المستجيب. وتجدر الاشـــارة هنا الى كان بعض الفقرات السلبية وهي (1، 3، 5، 6، 10، 12، 17)، والتي تـم تـدريجها بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته الأصلية

الصدق الظاهري

وللتحقق من الصدق الظاهري قام أبو غــزال (2012) بعــرض المقيــاس علـــى (6) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وبنـــاء عـــى آراء المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس ليصبح مكوناً من (23) فقرة.

صدق البناء

وبهدف التحقق من صدق البناء قام أبو غزال (2012) باستخراج معـــاملات الـــصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والمقياس ككل بعد تطبيق المقياس على (228) طالباً و طالبةً من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم حذف فقرتين من المقياس لان معامل ارتباطهما أقل من (.25). وبناءً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (21) فقـــرة، وقـــد تراوحـــت معاملات الارتباط بين الفقرة والمقياس من (.36) إلى (.73).

ثبات المقياس

قام أبو غزال (2012) بإيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90).

دلالات صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس في هذه الدراسة، تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالب ، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.46-0.71)،والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(2)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس التسويف الأكاديمي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.56	8	.63	15	.64
2	.49	9	.68	16	.52
3	.46	10	.46	17	.48
4	.55	11	.66	18	.55
5	.52	12	.51	19	.65
6	.52	13	.50	20	.65
7	.69	14	.71	21	.53

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة احصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات المقياس، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test–retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالب، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين اذ بلغ (0.91).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ 0.89 واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

ثانياً: مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

تم تطوير مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالفاعلية الذاتية، والاستفادة من المقاييس المنشورة في الدراسات السابقة (خالدي، 2007؛ و عبد الحي، 2012؛ وأبو غزال قيد النشر)، وأضيفت فقرات أخرى. ويتكون هذا المقياس من (27) فقرة تقيس فاعلية الطالب داخل المحاضرة ومدى انجازه لواجباته ومهامه الدراسية، ومدى استعداده للامتحانات (انظر الملحق 2).

الصدق الظاهري

للتحقق من مؤشرات الصدق الظاهري لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم والارشاد النفسي بجامعة اليرموك، حيث طلب منهم ابداء الرأي حول مناسبته للكشف عن فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلبة جامعة اليرموك، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ووضوحها من حيث

المعنى، وأي ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف (6) فقرات، وإعادة صياغة بعض الفقرات، بالإضافة إلى استبدال بعض المفردات، وبناءً على ذلك تكون المقياس بعد إجراء التعديلات، والأخذ بملاحظات المحكمين من (27) فقرة.

صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (50) طالب، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.30-0.64)،والجدول التالي يبين ذلك.

جدول(3)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة
1	.46	10	.30	19	.50
2	.41	11	.52	20	.47
3	.52	12	.53	21	.58
4	.58	13	.47	22	.63
5	.57	14	.52	23	.64
6	.42	15	.47	24	.47
7	.31	16	.64	25	.60
8	.39	17	.53	26	.61
9	.33	18	.57	27	.50

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالةً إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (50) طالب، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين اذ بلغ (0.87).

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ 0.88 واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

تصحيح المقياس

يتكون المقياس من (27) فقرة، تتم الاجابة عليها من خلال تدريج خماسي بحيث يمثل الرقم (1) دائماً، والرقم (2) غالباً، والرقم (3) أحياناً، والرقم (4) نادراً، والرقم (5) أبداً.

وعلى ذلك تتراوح درجات المقياس بين (27 – 135) بحيث أنه كلما ارتفعت الدرجة كلما كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى المستجيب. الى أنه كان بعض الفقرات السلبية وهي (1، 6، 7، 8، 10)، والتي تم تدريجها بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

ثالثاً: مقياس مركز الضبط

قام برهوم (1979) بتعريب مقياس روتر لمركز الضبط الداخلي- الخارجي، الذي يتكون من (29) زوجا من العبارات منها ستة أزواج تستخدم للتمويه، أما أزواج العبارات الباقية وعددها (23) زوجا فهي تحدد الاتجاه الداخلي- الخارجي نحو مصادر التعزيز لدى المفحوص (انظر الملحق 3).

ويصنف المستجيبون على هذا المقياس الى فئتين: الأولى فئة الضبط الداخلي، وهم الذين يحصلون على درجات من (0-6) درجات، والفئة الثانية فئة ذوي مركز التحكم الخارجي وهم الذين يحصلون على الدرجات من (10-23) درجة، أما الذين يحصلون على درجات من (7-9) فانهم بين الاتجاه الداخلي والخارجي، وقد طبق المقياس بصورته المعربة على عينة من طلبة الجامعة الأردنية (برهوم، 1979).

وفيما يتعلق بفقرات المقياس والبالغة (29) زوجاً، فانها تصنف الى مجموعتين:

المجموعة الأولى: الفقرات التي تعبر عن مركز الضبط الداخلي، وهي: (3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 15، 22، 26، 28)، وتعطى درجة (1) لكل فقرة عند الاجابة عليها بالرمز (أ)، وتعطى درجة (صفر) عند الاجابة عليها بالرمز (ب).

المجموعة الثانية: الفقرات التي تعبر عن مركز الضبط الخارجي وهي: (2، 6، 7، 9، 16، 17، 18، 20، 21، 23، 25، 29)، وتعطى درجة (1) لكل فقرة عند الاجابة عليها بالرمز (ب)، وتعطى درجة (صفر) عند الاجابة عليها بالرمز (أ).

أما الفقرات (1، 8، 14، 18، 24، 27) فتهمل في عملية التصحيح حسب تعليمات روتر، لأن هذه الفقرات للتمويه (انظر الملحق 4) (برهوم، 1979).

دلالات صدق وثبات المقياس بصورته المعربة

صدق المقياس

قام برهوم (1979) بتوزيع المقياس على خمسة محكمين من مدرسي علم النفس في كلية التربية في الجامعة الأردنية، وأجمع المحكومون أن خمسة وثلاثين عبارة من العبارات وصفت بأنها تتمتع بصدق المفهوم(100%)، أما العبارات الاحدى عشرة الأخيرة، فقد حصلت تسع منها على تأييد أربعة محكمين أي بنسبة (80%)، فعدت صادقة أيضاً، كما حصلت عبارة واحدة على تأييد ثلاثة محكمين، فعدت صادقة أيضاً بنسبة (60%)، أما العبارة الأخيرة فقد حصلت على تأييد محكم واحد، لذا قام برهوم بتعديلها فحصلت بعد التعديل على تأييد المحكمين كافة.

ثبات المقياس

قام برهوم (1979) باستخراج معامل ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار على عينة مكونة من (50) طالباً و طالبةمن طلبة الجامعة الأردنية يمثلون مختلف كليات الجامعة، تم اختيارهم عشوائياً، وقد كان الفاصل الزمني بين تقديم الاختبار واعادته سبعة أيام، فبلغ معامل الثبات بين درجات المفحوصين في مرتي تطبيق المقياس (0.78)

ولأغراض الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من دلالات ثبات المقياس من خلال تطبيقه وإعادته تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من خمسين

طالباً وطالبةً فكانت قيمة الثبات بإعادة التطبيق (0.80) وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ- ألفا حيث بلغت قيمتها(0.79). واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإتباع الخطوات والإجراءات التالية لتطبيق الدراسة:

1) بناء أداة الدراسة وإخراجها بصورتها النهائية، بعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها وتحكيمها ثم الأخذ بآراء المحكمين والمختصين لتظهر الأداة بصورتها النهائية.

2) تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة ثم تحليلها واختبارها، واستبعاد الاستبانات التي لم تحقق الشروط، اما لعدم ذكر الجنس أو المستوى الدراسي أو التخصص أو عدم اكمال الاجابه على الفقرات، وقد كانت غالبية الاستبانات المستبعده للطلبة الذكور.

3) التوصل إلى نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات التصنيفية:**

أ. مستوى الطالب الدراسي وله أربعة مستويات (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

ب. جنس الطالب وله مستويان (ذكر، أنثى).

ج. تخصص الطالب وله مستويان (علمي، إنساني)

- المتغيرات الرئيسة:

أ. التسويف الأكاديمي.

ب. الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ج. مركز الضبط وله مستويان (داخلي-خارجي).

المعالجة الاحصائية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثلاثي.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، ولبيان الفروق الإحصائية بين هذه التكرارات تم استخدام اختبار كاي^2.
- للإجابة عن السؤال الخامس تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، بين مستوى التسويف الأكاديمي وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.
- للإجابة عن السؤال السادس تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، بين مستوى التسويف الأكاديمي وبين مركز الضبط.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة التي هدفت الى الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج.

السؤال الأول: ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين والجدول رقم (4) يبين ذلك .

جدول رقم (4)

التكرارأت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين

	التكرار	النسبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض (1.00-2.33)	122	14.0		
متوسط (2.34-3.66)	579	66.6	3.07	.664
مرتفع (3.67-5.00)	169	19.4		
المجموع	870	100.0		

يتبين من الجدول أعلاه أن فئة المتوسط حصلت على أعلى تكرار بلغ (579) وبنسبة مئوية (66.6) تلاها فئة المرتفع بتكرار بلغ (169) وبنسبة مئوية (19.4) بينما جاءت فئة المنخفض في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (122) وبنسبة مئوية بلغت (14.0)، وبلغ المتوسط الحسابي لمستوى التسويف الأكاديمي (3.07) وبانحراف معياري بلغ (0.664).

السؤال الثاني: هل يختلف مستوى التسويف الأكاديمي باختلاف تخصص الطالب أو جنسه أو مستواه الأكاديمي أو التفاعل بينها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي حسب متغيرات التخصص وجنس الطالب ومستواه الأكاديمي والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي حسب متغيرات تخصص الطالب وجنسه ومستواه الأكاديمي

الجنس	المستوى الدراسي	علمي			إنساني			المجموع		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
ذكر	أولى	3.41	.694	23	3.19	.549	25	3.29	.625	48
	ثانية	3.06	.471	14	3.09	.642	25	3.08	.580	39
	ثالثة	3.18	.578	18	3.31	.536	29	3.26	.549	47
	رابعة	3.32	.623	31	3.00	.628	20	3.19	.638	51
	المجموع	3.27	.614	86	3.16	.589	99	3.21	.601	185
انثى	أولى	3.15	.820	48	3.05	.699	131	3.08	.733	179
	ثانية	3.12	.641	65	2.96	.597	118	3.02	.616	183
	ثالثة	3.02	.609	73	2.95	.737	120	2.98	.690	193
	رابعة	3.08	.611	64	3.06	.687	66	3.07	.648	130
	المجموع	3.09	.661	250	3.00	.682	435	3.03	.675	685
المجموع	أولى	3.23	.786	71	3.07	.678	156	3.12	.716	227
	ثانية	3.11	.612	79	2.98	.605	143	3.03	.609	222
	ثالثة	3.06	.603	91	3.02	.714	149	3.03	.673	240
	رابعة	3.16	.621	95	3.04	.671	86	3.10	.646	181
	المجموع	3.13	.653	336	3.03	.668	534	3.07	.664	870

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التسويف الأكاديمي بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص وجنس الطالب ومستواه الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي وجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6)

تحليل التباين الثلاثي لأثر تخصص الطالب و جنسه ومستواه الأكاديمي والتفاعل بينهم على مستوى التسويف الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	1.151	1	1.151	2.642	.104
الجنس	2.876	1	2.876	6.598	.010
المستوى الدراسي	1.357	3	.452	1.038	.375
التخصص× الجنس	.001	1	.001	.002	.961
التخصص× المستوى الدراسي	.871	3	.290	.666	.573
الجنس × المستوى الدراسي	.983	3	.328	.751	.522
التخصص × الجنس × المستوى الدراسي	1.435	3	.478	1.098	.349
الخطأ	372.186	854	.436		
الكلي	382.791	869			

يتبين من الجدول (4) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف 6.598 وبدلالة إحصائية بلغت 0.010 وجاءت الفروق لصالح الإناث (مستوى التسويف عند الذكور أعلى منه لدى الإناث).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) تعزى للتفاعل الثنائي بين التخصص والجنس، وبين التخصص والمستوى الدراسي، وبين الجنس والمستوى الدراسي، وبين التفاعل الثلاثي، وبين التخصص والجنس والمستوى الدراسي.

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية باختلاف تخصص الطالب أو جنسه أو مستواه الأكاديمي أو التفاعل بينهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب متغيرات التخصص وجنس الطالب ومستواه الأكاديمي والجدول (7) يبين ذلك.

جدول(7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب متغيرات تخصص الطالب وجنسه ومستواه الأكاديمي

الجنس	المستوى الدراسي	علمي: المتوسط الحسابي	علمي: الانحراف المعياري	علمي: العدد	إنساني: المتوسط الحسابي	إنساني: الانحراف المعياري	إنساني: العدد	المجموع: المتوسط الحسابي	المجموع: الانحراف المعياري	المجموع: العدد
ذكر	أولى	3.44	.638	23	3.56	.416	25	3.50	.532	48
	ثانية	3.49	.446	14	3.58	.441	25	3.55	.439	39
	ثالثة	3.35	.596	18	3.53	.517	29	3.46	.549	47
	رابعة	3.54	.623	31	3.51	.376	20	3.53	.536	51
	المجموع	3.46	.591	86	3.55	.441	99	3.51	.516	185
انثى	أولى	3.54	.545	48	3.64	.486	131	3.61	.503	179
	ثانية	3.64	.513	65	3.69	.486	118	3.67	.495	183
	ثالثة	3.62	.532	73	3.70	.488	120	3.67	.505	193
	رابعة	3.61	.548	64	3.68	.569	66	3.64	.557	130
	المجموع	3.61	.531	250	3.67	.499	435	3.65	.512	685
المجموع	أولى	3.51	.574	71	3.63	.475	156	3.59	.510	227
	ثانية	3.62	.503	79	3.67	.479	143	3.65	.487	222
	ثالثة	3.57	.552	91	3.66	.496	149	3.63	.519	240
	رابعة	3.58	.571	95	3.64	.533	86	3.61	.552	181
	المجموع	3.57	.550	336	3.65	.491	534	3.62	.515	870

يبين الجدول (7) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية بسبب اختلاف فئات متغيرات التخصص و جنس الطالب ومستواه الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

تحليل التباين الثلاثي لأثر تخصص الطالب وجنسه ومستواه الأكاديمي والتفاعل بينها على مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
التخصص	.917	1	.917	3.464	.063
الجنس	2.597	1	2.597	9.813	.002
المستوى الدراسي	.272	3	.091	.343	.794
التخصص× الجنس	.013	1	.013	.051	.821
التخصص× المستوى الدراسي	.222	3	.074	.280	.840
الجنس × المستوى الدراسي	.328	3	.109	.413	.744
التخصص × الجنس × المستوى الدراسي	.178	3	.059	.225	.879
الخطأ	225.987	854	.265		
الكلي	230.885	869			

يتبين من الجدول (8) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للجنس، حيث بلغت قيمة ف 9.813 وبدلالةٍ إحصائية بلغت 0.002، وجاءت الفروق لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى للتفاعل الثنائي بين التخصص والجنس، وبين التخصص والمستوى الدراسي، وبين الجنس والمستوى الدراسي، ولا للتفاعل الثلاثي بين التخصص والجنس والمستوى الدراسي.

السؤال الرابع: هل يختلف مركز الضبط (الداخلي- الخارجي) باختلاف تخصص الطالب أو جنسه أو مستواه الأكاديمي أو التفاعل بينهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لتوجهات مركز الضبط تبعاً لمتغيرات التخصص والجنس والمستوى الأكاديمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين هذه التكرارات تم استخدام اختبار كاي^2، والجداول التالية تبين ذلك.

اولاً: التخصص

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^2 لتوجهات مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص

			مركز الضبط		المجموع
			داخلي	خارجي	
التخصص	علمي	التكرار	87	107	194
		النسبة المئوية	50.9%	39.9%	44.2%
	انساني	التكرار	84	161	245
		النسبة المئوية	49.1%	60.1%	55.8%
المجموع		التكرار	171	268	439
		النسبة المئوية	100.0%	100.0%	100.0%

قيمة كاي2= 5.077 درجات الحرية= 1 الدلالة الاحصائية= .024

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في توجهات مركز الضبط تبعاً لمتغير التخصص ولصالح طلبة التخصصات العلمية اذ كانوا أكثر توجهاً للضبط الداخلي من طلبة التخصصات الانسانيه. ويبين جدول (9) و(10) و(11) أن عدد أفراد العينه 439 من ذوي توجه مركز الضبط (الداخلي-الخارجي)، أما بقية الطلبة فهم من ذوي توجه الضبط المشترك.

ثانياً: الجنس

جدول (10)

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^2 لتوجهات مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس

			مركز الضبط		المجموع
			داخلي	خارجي	
الجنس	ذكر	التكرار	37	51	88
		النسبة المئوية	21.6%	19.0%	20.0%
	انثى	التكرار	134	217	351
		النسبة المئوية	78.4%	81.0%	80.0%
المجموع		التكرار	171	268	439
		النسبة المئوية	100.0%	100.0%	100.0%

قيمة كاي2= 443.　　　درجات الحرية= 1　　　الدلالة الإحصائية= 506.

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في توجهات مركز الضبط تبعاً لمتغير الجنس.

ثالثاً: المستوى الدراسي

جدول (11)

التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي^2 لتوجهات مركز الضبط تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

			مركز الضبط		المجموع
			داخلي	خارجي	
المستوى الدراسي	اولى	التكرار	38	75	113
		النسبة المئوية	22.2%	28.0%	25.7%
	ثانية	التكرار	53	58	111
		النسبة المئوية	31.0%	21.6%	25.3%
	ثالثة	التكرار	42	78	120
		النسبة المئوية	24.6%	29.1%	27.3%
	رابعة	التكرار	38	57	95
		النسبة المئوية	22.2%	21.3%	21.6%
المجموع		التكرار	171	268	439
		النسبة المئوية	100.0%	100.0%	100.0%

قيمة كاي2= 443.　　　درجات الحرية= 1　　　الدلالة الإحصائية= 506.

يبين الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= 0.05) في توجهات مركز الضبط تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

السؤال الخامس: هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مستوى التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التسويف الأكاديمي وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى التسويف الأكاديمي وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية

		الفعلية الذاتية الاكاديمية
التسويف الاكاديمي	معامل الارتباط ر	**-.483
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	870

** دالةً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (12) وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين مستوى التسويف الأكاديمي وبين الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

السؤال السادس: هل توجد علاقة دالة احصائياً بين مستوى التسويف الأكاديمي ومركز الضبط؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى التسويف الأكاديمي وبين مركز الضبط، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى التسويف الأكاديمي وبين مركز الضبط

		مركز الضبط
	معامل الارتباط ر	**.199
التسويف الاكاديمي	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	439

** دالةً احصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين مستوى التسويف الأكاديمي وتوجه مركز الضبط الخارجي.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة ما توصلت اليه الدراسة من نتائج، وأبرز التوصيات المنبثقة عنها، وذلك في ضوء أسئلتها والأدب النظري والدراسات السابقة، حيث هدفت الى الكشف عن التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هدفت الى معرفة أثر كل من متغيرات الجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص في مستوى التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؟".

كشفت نتائج الدراسة أن (19.4%) من الطلبة أظهروا مستوى مرتفعاً من التسويف، و(66.6%) أظهروا مستوى متوسطاً، و(14.0%) أظهروا مستوى منخفضاً.

يمكن تفسير هذه النتيجة لعدم ادراك الطلبة بخطورة الآثار التي تنجم عن التسويف، وعدم قدرتهم على تنظيم أوقاتهم واستغلالها بما هو مفيد، وبالتالي لا يستطيعون إنجاز المهمات الأكاديمية المطلوبة منهم، بالإضافة الى ما قد يتعرضون له من إحباط نتيجة الأعداد الكبيرة من الخريجين العاطلين عن العمل، مما يقلل رغبته في التفوق والتخرج من الجامعه.

ربما يكون لعدم رغبة الطالب بتخصصه الأكاديمي دور في التسويف، ففي بعض الأحيان يكون الطلبة مجبرين لتلبية طلب الأهل في دراسة تخصص معين، أو أن معدله أجبره

لدراسة تخصص دون آخر. وهذا ينسجم مع الأدب النظري المتعلق بالتسويف اذ أن من أهم أسبابه المهمة المنفرة (Rothblum & Solomon, 1984).

ويمكن تفسير النتائج أيضاً لعدم اهتمام المؤسسات التربوية بالأمور التي تزيد من دافعية الطلبة وتدفعهم الى الانجاز، وندرة البرامج التدريبية التي تهتم بهذه السلوكات، وعدم احتواء المساقات الدراسية بأنشطة تتفق مع ميول الطلبة وقدراتهم وحاجاتهم واستعدادتهم، وعدم ارتباط المساق بالواقع، أو أن المساقات أعلى من مستوى الطالب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً استنادا الى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أسباب التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات. اذ يرى مليجرام ومارشفسكي (Milgram & Marshevsky, 1995) أن المسوفين يشتركون بعدة صفات أهمها افتقار مهارة ادارة الوقت وتنظيمه، والميل للانسحاب من أداء المهمة، والشعور بالقلق وعدم الراحة.

ويؤكد فراري (Ferrari & Beck, 1998) أن أهم عوامل التسويف وأكثرها شيوعاً هو الخوف من الفشل في الأداء المطلوب، والانسحاب من المهام والواجبات الدراسية، وأن الطلاب المسوفين يميلون الى خداع الذات، حيث يستخدمون أعذارا منطقية كوسائل للدفاع بهدف حماية الذات. وأشارت دراسة أبو غزال (2012) أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة، والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران.

وقد كانت نتائج الدراسة الحالية متقاربة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت جميعها انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين منها دراسة روثبلوم وسولومون (Solomon & Rothblum, 1984) ودراسة أبو غزال (2012) وطلبة المدارس (أبو ازريق

وجرادات، 2013). وبناءً على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة الى اجراء دراسات تستهدف تصميم برامج ارشادية للتصدي لظاهرة التسويف الأكاديمي لدى الطلبة المسوفين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يختلف مستوى التسويف الأكاديمي باختلاف جنس الطالب أو مستواه الأكاديمي أو تخصصه أو التفاعل بينهما"؟.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، إذ أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف الأكاديمي تعزى لتخصص الطالب أو مستواه الدراسي، وللتفاعل بين الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

يمكن تفسير هذه النتيجة الى أن الإناث يمكثن فترة طويلة في البيت مما يمكنهن من الدراسة لساعات أطول مقارنة بالذكور الذين يقضون معظم أوقاتهم مع الرفاق، علاوةً على انشغال الذكور برياضات ونشاطات ترفيهية أكثر من الإناث. كما قد يصيب الذكور حالة من الإحباط لعدم توفر فرص عمل للخريجين، مما ينتج عنه لامبالاة وعدم اكتراث للمهمات الدراسية، في حين نجد أن الفتاة تحتاج الى الدراسة والجد والاجتهاد أكثر من الذكر لأن التفوق الأكاديمي يشعرها بقيمتها في المجتمع، بالإضافة أن الإناث يصعب عليهن أن يجدن مكان عمل ملائم لهن، لذلك لابد من الاجتهاد والتفوق ليجدن مكانا مناسبا للعمل، وهذا ما قد يجعلهن أقل ممارسة للتسويف.

ويمكن عزو هذه النتيجة الى أن الذكور أكثر رغبة بالاستقلالية والتمرد على ماهو مطلوب منهم بعكس الإناث اللواتي يحاولن ارضاء من حولهن، ويمكن أن تكون روح المنافسة الأكاديمية لديهن أكثر من الذكور مما يجعلهن أكثر رغبة في تحقيق النجاح والتفوق، وتحقيق

مكانةٍ اجتماعية مميزة. وهذا ما أكدته دراسة أبو غزال (2012) فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في أسباب التسويف، اذ أن مستويات مقاومة الضبط والمخاطرة وضغط الأقران (أسباب التسويف) أعلى لدى الذكور من الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أشار اليه المخلافي (2010) أن الإناث أكثر التزاماً من الذكور، وأكثر سعياً للنجاح لاثبات ذواتهن، وتكوين شخصية مستقلة بهن، وهن بذلك أكثر فاعلية ودافعية للتعم من الذكور، وخصوصاً من أولئك الذين ينظرون للواقع نظرة تشاؤمية لا تلبي طموحاتهم المستقبلية.

واتفقت نتيجة السؤال الثاني مع نتيجة دراسة أوزير وديمر وفيراري (Ozer, Demir, & Ferrari, 2009) ونتيجة دراسة أوداسي (Odaci, 2011) ونتيجة دراسة سونيثا ومصطفى (Sunitha & Musthafa, 2013). اذ كشفت هذه الدراسات عن فروق بين الجنسين في مستوى التسويف الأكاديمي، اذ أظهر الذكور مستويات مرتفعة ودالة احصائياً من التسويف الأكاديمي مقارنة بالإناث.

واختلفت نتيجة السؤال الثاني مع نتيجة دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) ونتيجة دراسة أوزير وفراري (Ozer & Ferrari, 2011) ونتيجة دراسة أبو غزال (2012). اذ أشارت هذه الدراسات الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التسويف الأكاديمي و متغير الجنس.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل يختلف مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية باختلاف جنس الطالب أو مستواه الأكاديمي أو تخصصه أو التفاعل بينهما"؟.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالةً احصائية في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث، اذ أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية أعلى لدى الاناث منه لدى الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لتخصص الطالب أو مستواه الدراسي، وللتفاعل بين الجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

هذه النتيجة تقدم دعماً اضافيًا لنتائج السؤال الثاني، اذ أن مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور، ويمكن تفسير هذه الفروق استناداً الى نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي، وخصوصاً المتعلقة بمفهوم الفاعلية الذاتية. اذ أكد باندورا (Bandura, 1997) أن أهم العوامل المؤثرة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية اجتياز خبرات متقنة والاقناع اللفظي والحالة الانفعالية الفسيولوجية. وفيما يتعلق باجتياز خبرات متقنة فقد يعزى ذلك الى تأكيد نتائج الدراسات كدراسة سلامة (2005) ودراسة اليوسف (2013) الى تفوق الإناث في التحصيل الدراسي والذي يعد بمثابة خبرة متقنة تم اجتيازها. أما بالنسبة للحالة الانفعالية الفسيولوجية فقد يفسر استناداً الى نتائج الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي كدراسة سايني (Saini, 2004) ودراسة العلوان (2011) اذ رجحت معظمها تفوق الإناث على الذكور في العديد من أبعاد الذكاء الانفعالي، والذي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي. أما الاقناع اللفظي والخبرات الابدالية فقد تكون الإناث أكثر تأثراً بهما وهذا الأمر بحاجة الى اجراء دراسات تبحث في هذا الموضوع.

واتفقت نتيجة السؤال الثالث مع نتيجة وتد (2013) التي توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

واختلفت نتيجة السؤال الثالث مع نتيجة احمد آخرون (Ahmed et al,. 2012) التي أشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والجنس.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل يختلف مركز الضبط (الداخلي- الخارجي) باختلاف جنس الطالب أو مستواه الأكاديمي أو تخصصه أو التفاعل بينهما؟

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في مركز الضبط الداخلي تبعاً لمتغير التخصص، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الجنس، أو المستوى الأكاديمي، وللتفاعل بين الجنس والتخصص والمستوى الأكاديمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار اليه غرايبه (2009) الى أن تعليمات القبول في جامعة اليرموك، والتي تتيح فرصة الالتحاق بالتخصصات العلمية للطلبة ذوي المعدلات المرتفعة، بشكل أكبر من الطلبة ذوي المعدلات الأقل، وبالتالي فان هذا يعمل على أن يكون متوسط علامات طلبة التخصصات العلمية أعلى من معدلات طلبة التخصصات الانسانية، ولذلك فان تعليمات القبول في الجامعة تتيح لطلبة التخصصات العلمية حرية الاختيار من بين مجموعة من التخصصات وذلك بسبب إرتفاع معدلاتهم، وهي في نفس الوقت لا تتيح لطلبة التخصصات الانسانية مثل هذه الخيارات.

ان هذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات التي بحثت في العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل والتي أشارت الى أن الطلبة من ذوي الدرجات الأعلى يمتلكون توجه ضبط داخلي كدراسة كوتنياس وزملائه (Kutanis et al, 2011) ودراسة نجيدات (2009)؛ وبالتالي

فان طلبة التخصصات العلمية وبحكم ارتفاع معدلاتهم عن طلبة التخصصات الانسانية فانهم يمتلكون من خبرات النجاح السابقة، ما يجعلهم أكثر قدرة على ضبط مصادر تعزيز أنماط سلوكهم، ولذلك فانهم يشعرون بأهمية قدراتهم وجهدهم، ومهارتهم في احراز النجاح وتجنبهم للفشل، وبالتالي فانهم يحملون أنفسهم مسؤولية أعمالهم كافة؛ أي أنهم أكثر ميلاً نحو الضبط الداخلي من طلبة التخصصات الانسانية (غرايبة، 2009).

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة غرايبة (2009)، التي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة في توجهات مركز الضبط تعزى لمتغير التخصص.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة يعقوب ومقابلة (1994)، ونجيدات (2009)، ووتد (2013)، اذ أشارت هذه الدراسات الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في توجهات مركز الضبط تعزى لمتغير التخصص.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "هل توجد علاقة دالة احصائية بين مستوى التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية؟".

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة احصائياً بين مستوى التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية الأكاديمية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى التسويف الأكاديمي، وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث السابقه فكلما كانت معتقدات الفاعلية الذاتية الأكاديمية مرتفعة، أدى ذلك الى مستويات منخفضة من التسويف الأكاديمي، وذلك لأن نجاح الفرد في المهمات الأكاديمية يوفر له خبرات مباشرة عن قدرته من القيام بمهام معينة، ويؤدي تفسير الفرد لهذا النجاح بأنه ناتج عن قدرة وجهد الى زيادة توقعاته

عن فاعليته الذاتية الأكاديمية، وأن الأداء الجيد يؤدي الى تغذية راجعة مناسبة، وتشجيع مستمر من قبل الآخرين. ويعد ذلك مصدراً لزيادة مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ويمكن عزو هذه النتيجة الى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية الأكاديمية تؤثر في مستوى اقباله على التعلم. فالطلبة من ذوي الفاعلية الأكاديمية المرتفعة يقومون باستخدام المهارات الفعالة للدراسة، واستراتيجيات التعلم، وإدارة الوقت، فهم يقدمون على حل المشكلات الدراسية التي تواجههم، وعدم تجنب المهام الصعبة، ولديهم القدرة على التخطيط، ووضع الأهداف(Bandura, 1997; Bandura, 1993; Pajares, 1996). بينما نجد منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم عدم ثقة بالنفس، وعدم القدرة على الاجتهاد والمثابرة، مما يؤدي الى نقص دافعيتهم نحو القيام بالمهام والواجبات الدراسية، وبالتالي نفور من الدراسة وكل ما يتعلق بالواجبات الدراسية، وفقدان المنافسة مع زملائهم وانشغالهم في أحلام اليقظة وممارسة نشاطات بعيدة عن الدراسة، يمثل هروباً من الواقع الى عالم افتراضي يحقق نوعا من المتعة المؤقتة. ومن هنا نرى أن الطلبة الذين يمتازون بفاعلية ذاتية أكاديمية مرتفعة أقل ميلاً للتسويف من منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً الى نظرية باندورا، وخصوصاً آثار الفاعلية الذاتية على السلوك (المثابرة واختيار المهمات) اذ يرى باندورا (Bandura, 1994) أن الفاعلية الذاتية تلعب دوراً كبيرا في كيفية معالجة الأهداف والمهام والتحديات، وان الأفراد مرتفعي الفاعلية الذاتية يرون المشاكل الصعبة كمهام يتعين اتقانها، ويطورون اهتماماً عميقاً بالمهام التي يشاركون فيها، ويشكلون شعوراً أقوى بالالتزام باهتماماتهم وأنشطتهم، ويتعافون بسرعة من النكسات والإحباط. عكس الأفراد منخفضي الفاعلية الذاتية الذين يتجنبون المهام الصعبة،

ويعتقدون أن المهمات الصعبة تفوق قدراتهم، ويركزون على العيوب الشخصية والنتائج السلبية، وسرعان ما يفقدون الثقة في قدراتهم.

ويرى شنك (المشار اليه في العسكري، 2010) أن المتعلم يكتسب المعتقدات المتعلقة بالفاعلية الذاتية من أدائه الفعلي في المواقف التعليمية السابقة، وكذلك من التقدير الذي يستقبله من الآخرين، فالفاعلية الذاتية يمكن تحسينها عن طريق التشجيع الذي يلقاه من الآخرين، فمثلاً قبل أداء المهمة التعليمية من الممكن تشجيع الطالب بقولك (انك قادر على أداء المهمة) وبصورة عامة فان النجاح في المهام التعليمية المختلفة يزيد من الفاعلية الذاتية للطالب، والفشل في اتمام المهام التعليمية يؤدي الى نقص الفاعلية الذاتية، وهذه المعتقدات التي يحملها الطالب فيما يتعلق بقدراته وامكاناته تؤثر بصورة مباشرة على الجهد الذي يبذله لتعلم شيء ما، وكذلك على قدرته بالمثابرة، وصلابته في المواقف الصعبة، وقدرته على التحصيل.

ويؤكد شنك (Schunk, 2003) أن الطلبة من ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة لديهم القدرة على العمل لفترات طويلة، وأكثر قدرة على اكمال المهام والواجبات التي تواجههم بنجاح، بينما الطلبة منخفضي الفاعلية الذاتية الأكاديمية يتجنبون القيام بالمهام التي تواجههم، ويفضلون الانسحاب منها مما يؤدي الى فشلهم.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سيو (Seo, 2008) ونتيجة دراسة العطية (Al-Attiyah, 2010) ونتيجة دراسة شاو (Chow, 2011) ونتيجة دراسة أوداسي (Odaci, 2011). اذ أشارت هذه الدراسات الى وجود علاقة عكسية دالة احصائياً بين مستوى التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سادلر وبولي (Saddelr & Buley, 1999) ونتيجة دراسة سيرين (Sirin, 2011). اذ توصلت هذه الدراسات الى عدم وجود علاقة دالة احصائية بين مستوى التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية.

سادساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "هل توجد علاقة بين مستوى التسويف الأكاديمي ومركز الضبط؟".

أظهرت النتائج وجود علاقة طردية دالة احصائياً بين مستوى التسويف الأكاديمي وتوجه مركز الضبط الخارجي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت له نتائج الدراسات والبحوث السابقة أن الأفراد من ذوو مركز الضبط الخارجي لا يستطيعون السيطرة على الأحداث التي تجري من حولهم ولا التحكم بمسيرة حياتهم وأن امكاناتهم متدنية، فهم يعتقدون أن الحظ والقدر والصدفة والمعلم والإختبار، المحدد الأساسي لنتائج أدائهم في المهمات الموكلة اليهم، وبالتالي لا يبذلون الجهد الكافي لأداء المهمات الدراسية، مما يؤدي الى الكسل وتجنب المهمة والشعور بالقلق والاكتئاب وضعف الدافعية، وعدم القدرة على المثابرة والاجتهاد وحل المشكلات وادارة الوقت. بينما نجد أن الأفراد من ذوو مركز الضبط الداخلي لديهم سيطرة على الأحداث والمواقف التي يمرون بها، فهم يعزون نجاحهم أو فشلهم الى عوامل خاصة تتعلق بهم كالجهد الذي يبذلونه أو القدرة التي يمتلكونها، فهم يتوقعون أن النتائج التي يحصلون عليها كانت نتيجة عملهم وجهدهم الذي بذلوه في المهام الدراسية.

ويرى روتر (Rotter, 1966) أن الأفراد من ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر حذراً وانتباهاً لنواحي البيئة المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي ويتخذون خطوات جادة تتميز بالفاعلية والتمكن وأكثر اهتماماً بقدراتهم وبفشلهم، ويضعون قيمة كبيرة

لتعزيز المهارات، ويقاومون المغريات التي يمكن أن تؤثر عليهم. وبالتالي فهم أقل شعوراً بالقلق والاكتئاب، ولديهم مستويات عالية من الدافعية والمثابرة والاجتهاد، وأكثر قدرة على تنظيم ذواتهم والتخطيط لعملية التعلم، وحل مشكلاتهم وإدرة أوقاتهم.

ويؤكد برونلو وريسنجر (Brownlow & Reasinger, 2000)على التأثير النسبي للدافعية الداخليه والخارجيه ومتغيرات الشخصية على سلوك التسويف فالحظ والدافعية الخارجية وأسلوب العزو الخارجي جميعها تعد متغيرات تنبؤية بالميل للتسويف، بينما وجد أن الطلاب من ذوي الدافعية الداخلية كانوا أقل في عزو نجاحهم الى الحظ، حيث أنهم عزو الانجاز الذي حققوه الى قدراتهم والجهد المبذول من أجل النجاح، كما وجد أن التقييم السلبي للذات والدافعية الخارجية، وأسلوب العزو ذو التوجه الخارجي جميعها أسهمت بشكل واضح في سلوك التسويف الأكاديمي لدى الطلاب، فكل هذه الممارسات غير المناسبه تشكل مجموعة العوامل والأسباب التي تكمن خلف تدني مستويات التحصيل لدى الأفراد.

ويرى (هلال والحسيني، 2004) أن الطالب ذو التوجه الداخلي يدرك أن التعزيز يتوقف على قدراته وامكاناته، وأساليب عمله وأدائه بينما يميل الطالب ذو التوجه الخارجي الى الاعتقاد في أن التعزيز لا يعتمد على طريقة عمله وأدائه بقدر ما يعتمد على الحظ والصدفة، والى عوامل أخرى خارجية عنه، لذا فانه من المنطقي أن نجد الطالب ذي التوجه الخارجي للضبط يؤجل أو يتجنب عمل المهام المطلوب انجازها لاحساسه أنها خارج نطاق تأثيره، فالتأثير يأتي في اعتقاده من عوامل خارجية لا سيطرة له عليها، ولذلك عكس الطالب ذي التوجه الداخلي، الذي يعول على قدراته وأسلوبه في اتمام ما ينوط به من مهام.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جانسن وكارتون (Janssen & Carton, 1999) ونتيجة دراسة كاردن وبرينت وموس (Carden, Bryant & Moss,

2004) ونتيجة دراسة أريمو وأوكي وأوغجي (Aremu, Agokei, & Ugogi, 2011)، وهلال والحسيني (2004). اذ أكدت هذه الدراسات عن علاقة طردية دالة احصائياً بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط الخارجي.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فيراري وباركوووير (Ferrari, Parker, & Were, 1992). اذ لم تكشف عن وجود علاقة دالة احصائياً بين مستوى التسويف ومركز الضبط.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- إلقاء الضوء على ظاهرة التسويف الأكاديمي، وتوعية المؤسسات التربوية والطلاب وأولياء الأمور بخطورتها، وأثرها على الأفراد، والتصدي لها بعد أن كشفت نتائج الدراسة عن مدى انتشارها لدى الطلبة.
- تصميم برامج تدريبية وإرشادية لمساعدة الطلاب على كيفية التخلص من مشكلة التسويف الأكاديمي، وخصوصاً الطلبة الذكور، اذ أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.
- رفع الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة المسوفين، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة عكسية بين الفاعلية الذاتية الأكاديمية والتسويف الأكاديمي.
- تعديل اتجاه مركز الضبط لدى الطلبة المسوفين من الخارجي إلى الداخلي، أو ما يسمى بإعادة التدريب على العزو، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة طردية بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط الخارجي.
- إجراء المزيد من الدراسات حول سلوك التسويف الأكاديمي، وأثره على متغيرات أخرى كالقلق والأفكار اللاعقلانية، ومستوى الطموح ودافعية الانجاز وغيرها من المتغيرات.
- ضرورة استخدام المدرسين أساليب تدريس فعالة، تثير دافعية التعلم والانجاز لدى الطلبة، وتصميم مناهج تناسب ميولهم وقدراتهم.

قائمـــــة المراجــــع

- المراجع العربية

ابن منظور، جمال الدين. (1996). *لسان العرب ج6*. دار احياء التراث العربي: بيروت، لبنان.

أبو ازريق، محمد وجرادات، عبدالكريم. (2013). أثر تعديل العبارات الذاتيـــة الـــسلبية فـــي تخفيض التسويف الأكاديمي وتحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية. *المجلة الأردنيـــة فـــي العلوم التربوية، 9*(1)، 15-27.

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهـــة نظـــر الطلبـــة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8*(2)، 131-149.

أبو غزال، معاوية. (قيد النشر). طلب المساعدة الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديميـــة والتحصيل الدراسي. مجلة مؤتة *للبحوث والدراسات*.

ابو ناهية، صلاح الدين. (1986). مقياس *روتر للضبط الداخلي الخارجي، النظرية و المفهوم*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الأحمد، أمل. (1999). العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز و مركز الضبط. *مجلة جامعـــة دمشق، 15*(2)، 121-171.

أحمد، عطية. (2008). التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لـــدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. المكتبة الالكترونية: أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. www.Gulfkids.com.

برهوم، موسى. (1979). تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي- الخارجي في عينة أردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

حمودة، حكيمة و خطار، زاهية وبوشدوب، شهرزاد. (2008). أهمية مركز الضبط في إدارة الضغوط المهنية لدى مدرسي التعليم الثانوي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *6*(2)، 147-186.

خالدي، عبدالله. (2007). *فاعلية الذات لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة الناصرة في ضوء بعض التغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

دروزة، أفنان. (2007). العلاقة بين مركز الضبط و متغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. *مجلة الجامعة الإسلامية*، *15*(1)، 443-464.

الزيات، فتحي. (2001). *علم النفس المعرفي ج2 "مداخل و نماذج و نظريات."* مصر: دار النشر للجامعات.

سرحان، عبير. (1996). *العلاقة بين مركز الضبط ومفهوم الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

سلامة، عبد الحافظ. (2005). أثر استخدام شبكة الانترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(1)، 170-190.

عبد الحي، يوسف. (2012). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في منطقة المثلث الجنوبي في ضوء متغيري الجنس والعمر*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

العبويني، جمانة.(2008). *نموذج سببي للعلاقة بين كل من الاندماج الوالدي ومركز الضبط ودافعية الانجاز الأكاديمي من جهة أخرى لدى طلبة الصف العاشر في الأردن*. رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

العسكري، كفاح. (2010). *مهارات التفكير المعرفي*. دمشق: رند للطباعة والنشر والتوزيع.

علام، حسن. (2008). محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض التغيرات النفسية والدراسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التعليمية لكلية التربية*، *24*(2)، 255-306.

العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 125-144.

العنزي، فريج والدغيم، محمد. (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (52)، الجزء الثاني، 101-137.

الغرايبة، سالم. (2009). الشعور بالوحدة ومركز الضبط وعلاقتها بالمستوى الدراسي والتخصص لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (54)، 293-333.

المخلافي، عبد الحكيم. (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتا ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة. *مجلة جامعة دمشق*،*26*، 481-514.

المساعده، مروة. (2010). العلاقة بين قلق الاختبار ومركز الضبط لدى عينة من مرتفعي ومنخفضي الذكاء من طلبة المرحلة الإعدادية في قضاء عكا. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

مقابلة، نصر. (1996). العلاقة بين مركز الضبط والاحتراق النفسي لدى عينة من المعلمين. مجلة علم *النفس*، (39)، 110-119.

نجيدات، زايد. (2009). *التحصيل الأكاديمي وعلاقته بمركز الضبط وقوة الانا لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

هلال، عبد الرحمن، والحسيني، نادية. (2004). التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة و طالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. مجلة *التربية*،جامعة *الأزهر*، *126*(2)، 55-143.

وتد، دعاء. (2013). *فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة أم الفحم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

يعقوب، إبراهيم والمقابلة، نصر. (1994). مركز الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الجامعيين. مجلة *علم النفس*، 32، 119-128.

اليوسف، رامي. (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة *الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *21*(1)، 327-365.

المراجع الأجنبية

Ahmed, S., Hussain, A. & Azeem, M. (2012). Relationship of academic self- efficacy to self regulated learning, test anxiety and academic achievement. *International Journal of Education, 4* (7), 1948-5476.

Akinsola, M, K & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of University undergraduate students, Eurasia Journal of mathematics, *Science & Technology Education, 3*(4), 363-370.

Al-Attiyah, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and Self-efficacy: The Case of Qatari Primary School Student. *The International. Journal of Learning, 17* (8), 173-186

Alexander , A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as acoping strategy. *Personality and Individual Differences ,42*(7) . 301-310 .

Aremu, O.A., Agokie, R.C., Ugoji, F.N. (2011). Self-Efficacy and Locus of Nigerina. *African Jouranal for the Psychological Study of Social Issues, 14* (1).

Baird, G. L. B & Scott, W.D. (2007). Cognitive self-regulation in youth with and learning disability: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social Clinical Psychology, 28*(7), 881-908.

Baker, H & Holmberg, S. (1981). "Managing time and Job Pressure". *Permision of Personal Journal, 9*(3), 33-51.

Bandura, A. (1977). Self- efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Rwview*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1982). Self- efficacy: mechanism in human agency. *American Psychologist, 37* (2), 122-147.

Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and action Asocial Cognitive Theory*, Englewood clifts N.J. Prentice hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psycgologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (1994). Self- efficacy in v.s Ramachaudran (E.d) *Encyclopedia of human behavior,* PP 71-81. New york Academic press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercis Of Control*, W.H. Freeman, New york.

Bandura, A. (2000). Exercise of human Agency Through Colletive Efficacy. *Current Directions in Humman Science, 9*, 75-78.

Bassi, M, Steca, P, Fave, A., & Caprara, G.V. (2007). Academic self- efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth and Adolescence, 36* (1), 301–312.

Binder, K. , (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student-procrastination and subjective well-being.* National Library of Canada.

Brophy, J. (1998). Failure Syndrome students.ERIC Digest. Champaign: Eric Clearing house on Elementary and Early childhood Education, University of Illinois, (ED419- 625).

Brothon,T. & Bazzarre, M.E. (1996). An intervention to remediate developmental students' procrastination in Computer Based Ps1 Cause. *Learning Assistance Review, 3*(2), 5-11.

Brownlow, S., & Reasinger, R. (2000) Putting of until tomorrow what is better done today: academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality,15*(5) , 15-34.

Calano, j. & Harrington, N. (2007) . The perceived credibility two rational-emotive behavior and Academic procrastinate. *Journal of Rational-Emotive &Cognitive – Behavior 25*(3), 191-211.

Capan, B.A. (2010). Relationship among perfectionism academic procrastination and life satisfaction of University students. *Procedia- Social and Behavioral science, 5*(2), 665-671.

Carden, R., Bryant, C. & Moss, R. (2004). Locus of, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college student. *Psychological Reports, 95* (2), 581-582.

Cervone, D .Opeake, P. (1986). anchoring, Efficacy, andaction: the influence of Judg mental Heuristics on self . efficacy Judgment and Behavior. *Journal of Personality and social Psychologx, 50*(3), 492-501.

Chow, H. (2011). Procrastination Among Undergraduate Students: Effects of Emotional Intelligence, School Life, Self-Evaluation, and Self-Efficacy. *Alberta Journal of Educational Research, 57* (2) 234-240.

Chu, A, & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology, 14* (3), 254-264.

Crowen, D. (1999). *Internal versus External Control of reinforcement in the Experimental study of personality* , New York : John Wiley and sons.

Duncan, G. , & McCoy, H. (2010). Black adolescent racial identity and academic self-efficacy. *The Negro Educational Review, 58* (1), 35-48.

Efferts, B., & Ferrari, J. (1989). Decisional procrastination examining and personality correlates. *Journal of social Behavior and Personality, 4* (1), 151-161.

Ellis, A & knaus, W. (2002). Over*coming procrastination.* New York.Rational living.

Ferrari, J. R. (1991). A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks. *Personality and individual differences, 12(11),* 12-33.

Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with sels-steem, interpersonal dependency, and self defeating behaviors. *Personality Individual Difference,* 17 (5), 673-679.

Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention defect, boredmness, intelligence, self-esteem and task delay frequencies. *Journal of Social Behaviour and personality, 15*, 185-196.

Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on "working best under pressure". Euro-pan *of Journal of Personality, 15,* 391-406.

Ferrari, J.R., Parker, J,. & Ware, C. (1992). Academic procrastination: personality correlates with Myers-Briggs types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality,* 7(3), 495-502.

Ferrari,J.R;Johnson,j,j & McCown,W,c. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theor,research and treatment* .New York: plenum.

Ferrari, J.R., & Beck, B.L. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinator. *Education, 118*(4), 529-538.

Gard, C. (1999): Getting over the "I'll do it tomorrow" blues. *Current Health 2, 26*(2), 22-23.

Holmes, R. A. (2002). *The effect of task structure and task order on subjective distress and dilatory behavior in academic procrastinators.*D. A. I. 62/08, p. 3803.

Janssen, T., & Carton, J. (1999). The Effects of Locus of Control and Task Difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development. 160* (4), 436-442.

Jaradat, A. M. (2004). *Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment.* Doctoral Dissertation, Phillips-University of Marburg, Germany.

Klassen, R.lindesy, 1.Sukaina, R. (2008). Academic procrastination of undergaradutes: Two self-efficacies to self-regulate predicts higher level of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 915-931.

Kutanis, R., Mesci, M. & Ovdur, E. (2011). The effects of locus of control on learning performance: A case of an academic organization. *Journal of Economic and Social Studies. 1*(2), 113-132

Kyung , H.K. (2002) . The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea, *International Journal of Research in Psychology, 20*, 474-496.

Lefcourt, (1976). *Locus of control:Current in theory.* Hill.-State:Erlibanm .

Mayer, C.L., (2000). Academic procrastination and self-handicapping: gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of Social Behavior and Personalty,15*, 87-102.

McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences, 8*, 781-786

Milgram, N. A. (1988). Procrastination in daily living. *Psychology Reports, 63*, 752-754.

Milgram, N & Marshervsky, S. (1995). Correlates of academic procrastination discomfort, task aversiveness, and task Capability. *Journal of Psychology Interdisplinary and Applied, 129*(2), 145-155.

Milgram, N, Naaman, N. (1996): Typology in procrastination, *Personality and Individual Differences, 20* (6), 679-683.

Mitchel, T. & Gist, M., (1992), Self- efficacy : a theoretical analysis of its determents and malleability. *Academy of Management Review, 17*, 183-211.

Neville, C. (2007). Procrastination: What it is. why we do it. what we can do about it. *Effective Learning Service, University of Bradford, School of Management,* 1-13.

Noran, F. Y. (2000). Procrastination among student in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy. at: *http://www.mahdzan.Com/papers/* procrastinate/Accessed on 17 th November, 2006.

Odaci, H.A.(2011) Academic self-efficacy and academic procrastination as predicators of problematic. Internet use in University students, *computers & Education*, In press

Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note.*Westminster Studies in Education,21*(1), 73-75.

Ozer, B., Demir,A., & Farrari, J. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reason. *The Journal of Social Psychology, 149*, 241-257.

Ozer, B. U. & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research, 9*(1), 33- 40.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Researsh, 66*, 543-578.

Rothblum, E.D., Solomon, L., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioural differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology, 33* (4), 387-394.

Rotter, J. (1966). *Generalized expectancies for interal versus external control of reinforcement Psychlolgical*. Monographs. (1), 1-28

Rotter J., (1975). Some problem and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Counseling and clinical Psychology, 43* (1), 56-67.

Saddler, C.D., & Bulley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports, 84*, 686-688.

Saini, R. (2004). Self efficacy inrelation emotional intelligence of secondary school student. *Indian Streams Research Journal*, 2, 1-5.

Sayers, C. R. (2003). *The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspirations in college graduate students.* Unpublished PhD, Cleveland State University.

Schubert, L.J. & Stewart, D.W.(2000) Overcoming the powerlessness. *Guidance & counseling.16*(1), 39-43.

Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6, 225-236.

Schunk, D. (2003). Self- efficacy for reading and writing : influence of modeling goal setting , and self-evaluation. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 159-172.

Schwarzer,R. (1999). *Self-efficacy: Though control of action.* Washington : Hemisphere.

Seo, E.H. (2008). Self-efficacy as mediator in the relationship between Self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality, 36* (6), 753-764.

Simpson, K. & Timothy, A. (2009).In search of the arousal procrastinator. Investigating the relation between procrastination, motivations. *Personality and Individual Differences, 47*(8), 906-911.

Sirin, E. F.(2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews,6* (5), 447-455.

Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4),503-509.

Steel, p. Thomas, B. & Catherine, W. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and individual Differences, 30*(1), 95-106.

Sunitha T.P. & Musthafa M.N. (2013). Relationship between Academic Procrastination and Mathematics Anxiety among Secondary School Students. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR).2*(2), 101-105.

Tuckman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Education and Psychological Measurement, 51*, 473-480.

Tuckman, B.w.(2002).Academic procrastinators : Their rationalizations and web-course performance. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American psychological Association* (110th, Chicago , August 22-25,2002).

Tuckman. B.W. (2007) . The effect of motivational scaffolding on procrastinators distsnce learning outcomes. Computers &Education, *49*,414-422.

Wolters, C.A. (2003). Understanding Procrastination from as self-regulate learning perspective. *Journal of Educational Psycology, 95*(1), 179-187.

Wong, L. (2002). *Essential study skills.* Houghton Mifflin Company, Boston , New York.Third Edition .

Yesil, R. (2012). Validity and ratability studies on the scale of the reasons for academic procrastination. *Journal Article EDducation, 133(2),* 259-274.

Zimmerman, B. (1995). *Self- efficacy and educational development.* New York: CambridgeUniversity Press.

الملاحـــق

ملحق (1) مقياس التسويف الأكاديمي

أخي الطالب... أختي الطالبة...تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحث باعداد دراسة بعنوان" التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. يوجد بين يديك ثلاث استبيانات وهي: (استبانة التسويف الأكاديمي، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومركز الضبط)، ويتم الاجابة على مقياسين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية بوضع اشارة (×) مقابل الفقرة التي تشعر بانطباقها عليك، أما مقياس مركز الضبط فيتم وضع دائرة حول رمز العبارة التي تشعر بانطباقها عليك. راجيا الاجابة على جميع الفقرات بدقة، مع رجاء السؤال عن أي استفسار وعدم ترك أي من الفقرات دون اجابة، علما أن هذه المعلومات لن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

الكلية ☐ علمية ☐ انسانية

شاكرا ومقدرا حسن تعاونكم

الباحث

خالد الربابعه

جامعة اليرموك

مقياس التسويف الأكاديمي

الرقم	الفقرة	تنطبق علي بدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
.1	أكمل واجباتي يوما بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية					
.2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى					
.3	أستعجل عادة لانجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد					
.4	أقول لنفسي دائما سأنجز مهماتي الأكاديمية غداً					
.5	أبدا عادة بانجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها					
.6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لانجازها					
.7	أوجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة					
.8	احاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني.					
.9	أنا مضيع للوقت بشكل كبير					
.10	أنهي دائما واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي احتياطي					
.11	أقول لنفسي بأنني سأقوم بانجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك					
.12	التزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية					

.13	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها					
.14	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة					
.15	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة					
.16	اشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية					
.17	لا أؤجل عملاً اعتقد بضرورة إنجازه					
.18	أقوة بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة					
.19	أفكر دائماً بان لدي لاحقا الوقت الكافي، لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء بالدراسة					
.20	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر					
.21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.					

ملحق (2) مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

أخي الطالب... أختي الطالبة...تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحث باعداد دراسة بعنوان" التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. يوجد بين يديك ثلاث استبيانات وهي: (استبانة التسويف الأكاديمي، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومركز الضبط)، ويتم الاجابة على مقياسين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية بوضع اشارة (×) مقابل الفقرة التي تشعر بانطباقها عليك، أما مقياس مركز الضبط فيتم وضع دائرة حول رمز العبارة التي تشعر بانطباقها عليك. راجيا الاجابة على جميع الفقرات بدقة، مع رجاء السؤال عن أي استفسار وعدم ترك أي من الفقرات دون اجابة، علما أن هذه المعلومات لن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

الكلية ☐ علمية ☐ انسانية

شاكرا ومقدرا حسن تعاونكم

الباحث

خالد الربابعه

جامعة اليرموك

مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أجد صعوبة في تحضير دروسي.					
2	أستطيع تنفيذ الخطط الدراسية التي أضعها.					
3	أجد حلا لكل مشكلة دراسية تواجهني.					
4	عندما يواجهني موضوع دراسي جديد. اتعامل معه بشكل مناسب.					
5	لدي القدرة على الصبر والتحمل في مواجهة المواضيع الدراسي الصعبة.					
6	لدي شك بقدراتي الأكاديمية.					
7	لا أستطيع أن أبذل الجهد المناسب للمهمات الدراسية.					
8	أعتقد أن مستوى الامتحان أعلى من قدراتي.					
9	أستطيع أن أسيطر على نفسي أثناء الامتحان.					
10	أواجه صعوبة في فهم بعض المواضيع الدراسية.					
11	يمكنني أن أدون الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة.					
12	استطيع أن أشرح بعض المفاهيم الأكاديمية لزملائي.					
13	اناقش المدرس في اراءه اذا لم اقتنع بها.					
14	لدي القدرة على النجاح في المهمات الأكاديمية التي أركز فيها.					
15	أعتقد أنني قادر على فهم أي موضوع دراسي بشكل جيد اذا أردت ذلك.					
16	أواصل دراستي حتى اذا كانت المادة الدراسية					

	صعبة.					
17	اعمل بجد عندما يحين موعد الدراسة.					
18	أفهم الموضوعات التي تعطى في المحاضرات مهما كانت درجة صعوبتها.					
19	أستطيع التركيز لفترة زمنية طويلة من وقت المحاضره.					
20	أشارك في المناقشات الصفية.					
21	أصغي بانتباه للمدرس عندما تتضمن المحاضرة. موضوعات صعبة					
22	أعتقد أنني قادر على الحصول على علامة جيدة في الامتحانات والواجبات الدراسية.					
23	لا أستسلم بسهولة عندما أواجه مشكلة دراسية.					
24	اذا واجهتني صعوبات في تعلم مادة دراسية معينة أحاول من جديد قبل أن أطلب مساعدة الأخرين.					
25	أثق بقدرتي على فهم معظم المواد الدراسية المقدمة من قبل المدرسين.					
26	أعتقد بأن أدائي سيكون جيداً في المساقات بصرف النظر عن صعوبتها ومدرسها.					
27	أطلب من المدرس اعادة شرح مفاهيم أو موضوعات لم أفهمها بشكل جيد.					

ملحق (3) مقياس مركز الضبط

أخي الطالب... أختي الطالبة...تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحث باعداد دراسة بعنوان" التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك" وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي. يوجد بين يديك ثلاث استبيانات وهي: (استبانة التسويف الأكاديمي، والفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومركز الضبط)، ويتم الاجابة على مقياسين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية بوضع اشارة (×) مقابل الفقرة التي تشعر بانطباقها عليك، أما مقياس مركز الضبط فيتم وضع دائرة حول رمز العبارة التي تشعر بانطباقها عليك. راجيا الاجابة على جميع الفقرات بدقة، مع رجاء السؤال عن أي استفسار وعدم ترك أي من الفقرات دون اجابة، علما أن هذه المعلومات لن تستخدم الا لأغراض البحث العلمي.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة ☐ رابعة ☐

الكلية ☐ علمية ☐ انسانية

شاكرا ومقدرا حسن تعاونكم

الباحث

خالد الربابعه

جامعة اليرموك

مقياس مركز الضبط

الرقم		العبارة
.1	أ	يقع الأولاد في المشاكل لأن آبائهم يعاقبونهم كثيراً
	ب	مشكلة غالبية الأولاد في هذه الأيام هي تساهل آبائهم الزائد معهم
.2	أ	كثير مما يصيب الناس من تعاسة يعود إلى حظهم السيئ
	ب	سوء طالع الناس سببه الأخطاء التي يرتكبونها
.3	أ	من الأسباب الرئيسة لوقوع الحروب عدم اهتمام الناس الكافي بالسياسة
	ب	ستقع الحروب باستمرار مهما حاول الناس منع حدوثها
.4	أ	يحصل الناس في النهاية على الاحترام الذي يستحقونه في هذا العالم
	ب	لسوء الحظ غالباً ما تمضي حياة الفرد دون أن يقدر قيمته احد مهما بذل من جهد
.5	أ	أن فكرة عدم عدالة المدرسين تجاه الطلاب لا معنى لها
	ب	غالبية الطلاب لا يدركون مدى تأثير علاماتهم بعوامل الصدفة
.6	أ	لا يمكن للمرء أن يكون قائداً فعالاً دون توافر الفرص المناسبة
	ب	الأكفاء الذين يفشلون في أن يصبحوا قادة هم أناس لم يحسنوا استغلال الفرص
.7	أ	مهما تبذل من جهد في كسب ود الآخرين فسيظل هناك أناس يكرهونك
	ب	الذي لا يستطيعون كسب ود الآخرين لا يفهمون كيفية التعامل معهم
.8	أ	تلعب الوراثة الدور الرئيس في تحديد شخصية الفرد
	ب	خبرات الفرد في الحياة هي التي تحدد ما ستكون عليه شخصيته
.9	أ	غالباً ما أجد أن الأشياء المقدر لها أن تحصل فعلاً
	ب	اعتماد المرء على القدر في تصريف أموره لا يجدي نهائياً
.10	أ	إذا كان الطالب مستعدا للامتحان تماماً، فمن النادر أن يجد ذلك الامتحان غير عادل
	ب	في كثير من الأحيان تكون أسئلة الاختبار عديمة الصلة بالمادة الدراسية مما يجعل الاستعداد لها عديم الجدوى
.11	أ	يعتمد النجاح على العمل الجاد ولا دخل للحظ به إلا نادراً

	ب	الحصول على وظيفة جيدة يعتمد بشكل أساسي على وجود الفرد في المكان المناسب وفي الوقت المناسب
.12	أ	يستطيع المواطن العادي أن يؤثر بشكل ما على قرارات الحكومة
	ب	يسيطر على العالم حفنه من الناس، ولا يستطيع الشخص العادي أن يفعل شيئاً إزاء ذلك
.13	أ	عندما أقوم بوضع الخطط فإنني غالباً ما أكون على يقين بقدرتي على تنفيذها
	ب	ليس من الحكمة أن نخطط للمستقبل البعيد، لان كثيرا من الأشياء يتحكم بها الحظ
.14	أ	بعض الناس سيئون
	ب	هناك جانب طيب في كل إنسان
.15	أ	بالنسبة لي فان ما اسعى للحصول عليه لا علاقة له بالحظ
	ب	لا بأس أن يكون قرارانا أحياناً على أساس الوجه الذي يظهر عند رمي قطعة نقود في الهواء
.16	أ	من يصل مركز الرئاسة هو في الغالب الشخص الذي خدمه الحظ في أن يكون في المكان المناسب قبل غيره
	ب	لكي يقوم الناس بعملهم على الوجه الصحيح لا بد من توفر القدرة لديهم، فدور الحظ في ذلك قليل أو معدوم
.17	أ	بالنسبة لما يجري في هذا العالم، يمكن القول بان معظمنا ضحايا لقوى لا نستطيع فهمها أو السيطرة عليها
	ب	يمكن أن يسيطر الناس على ما يجري في هذا العالم من خلال المشاركة الايجابية في الشؤون الاجتماعية والسياسية
.18	أ	غالبية الناس لا يدركون مدى تحكم عوامل الصدفة في مجريات حياتهم
	ب	في الحقيقة ليس هناك شيء اسمه الحظ
.19	أ	على المرء أن يكون مستعداً للاعتراف بأخطائه
	ب	من الأفضل عادة أن يتستر المرء على أخطائه
.20	أ	من الصعب أن تعرف إذا كان شخص ما يحبك حقا أم لا
	ب	أن عدد الصداقات التي تكونها يعتمد على مدى طيبتك
.21	أ	الأمور السيئة التي تصيبنا تتساوى في المدى البعيد مع الأمور الحسنة
	ب	أن معظم ما يصيبنا من سوء الطالع، هو بسبب الجهل أو الكسل أو الافتقار إلى القدرة أو الثلاث معاً
.22	أ	بمزيد من الجهد نستطيع القضاء على الفساد السياسي

	ب	من الصعب على الناس العاديين أن يكون لهم سيطرة كافية في الأعمال التي يقوم بها السياسيون
.23	أ	لا استطيع أحياناً أن أفهم كيف يتوصل المدرسون للعلامات التي يضعونها
	ب	هناك ارتباط مباشر بين ما ابذل من جهد في الدراسة والعلامات التي احصل عليها
.24	أ	القائد الجيد هو الذي يتوقع أن يقرر الناس بأنفسهم ما يجب أن يفعلوه
	ب	القائد الجيد هو يحدد لكل شخص ما يتوجب عليه من أعمال
.25	أ	في كثير من الأحيان اشعر أني لا استطيع السيطرة على الأشياء التي تحدث لي
	ب	يستحيل علي أن اقتنع أن الحظ أو الصدفة يلعبان دوراً مهماً في حياتي
.26	أ	يعزل بعض الناس أنفسهم عن الآخرين لأنهم لا يحاولون كسب صداقتهم
	ب	لا فائدة كبيرة ترجى من بذل الجهد لكسب ود الآخرين، لأنهم إذا أرادوا أن يحبوك فهم يحبونك
.27	أ	هناك مبالغة في التأكيد على الرياضة في المدارس الثانوية
	ب	أن مزاولة الرياضة ضمن فريق تعتبر طريقة ممتازة لبناء الشخصية
.28	أ	ما يحدث لي هو نتيجة لما تفعله يداي
	ب	أشعر أحياناً أنني لا استطيع التحكم في الاتجاه الذي تسير فيه حياتي
.29	أ	في كثير من الأحيان لا استطيع أن افهم لماذا يتصرف السياسيون بالطريقة التي يتصرفون بها
	ب	على المدى البعيد اعتقد أن الناس هم المسؤولون عن سوء الحكم سواء على المستوى القومي أو على المستوى المحلي

ملحق (4)

مفتاح تصحيح مقياس مركز الضبط

رقم الفقرة	الإجابة التي تعطى لها درجة واحدة
1	---
2	أ
3	ب
4	ب
5	ب
6	أ
7	أ
8	---
9	أ
10	ب
11	ب
12	ب
13	ب
14	---
15	ب
16	أ
17	أ
18	أ
19	---
20	أ
21	أ
22	ب
23	أ
24	---
25	أ
26	ب
27	---
28	ب
29	أ

ملحق (5)

قائمة المحكمين

المحكمين	التخصص	الرتبة
الدكتور رافع الزغول	علم النفس التربوي	أستاذ
الدكتور محمد الصوالحة	علم النفس التربوي	أستاذ
الدكتور نصر العلي	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك
الدكتور عبدالكريم جرادات	ارشاد نفسي	أستاذ مشارك
الدكتور فواز المومني	ارشاد نفسي	أستاذ مساعد
الدكتور زايد بني عطا	قياس وتقويم	أستاذ مساعد
الدكتورة آمال الزعبي	قياس وتقويم	أستاذ مساعد

ملحق (6)

كتاب تسهيل المهمة

جامعــــة اليرمـــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليـــة التربيـــة
مكتـــــب العميـــد

الرقم : ط.ت/١٠٠٧/١١٤/٨٥٠
التاريخ : ١/رمضان/١٤٣٤هـ
الموافق : ٩/تموز/٢٠١٣م

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب خالد زكي الربابعه

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب خالد زكي ربابعه، ورقمه الجامعي (٢٠١١٤٠٢٢١١)، بدراسة بعنوان "التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك"؛ وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسه (مقياس) على عينة من طلبة الجامعة.

ارجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية
أ.د. أمل خصاونة

تلفون : ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس : ٧٢١١١٩٩ - ٢ - ٩٦٢ + اربد - الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax : + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

Abstract

Rbabah, Khalid Zaki. Academic Procrastination and its Relationship to Academic Self-Efficacy and Locus of Control among Yarmouk University Students. Master Thesis. Yarmouk Universty. (2013). (Supervisor: Dr. Muawia Abu Ghazal)

This study aimed at investigating the level of between academic procrastination and academic self –efficacy and its relation with locus of control, and finding out whether this relationship varies according to student gender, academic level or specialization. The study sample is consisted of 870 undergraduate students (185 male, 685 female) as avilable sample from Yarmouk University.

The scales of academic procrastination (Abu-Ghazal, 2012), locus of control (Rotter, 1966), and a developed scale for academic self- efficacy were administrated. The correlational descriptive method was used for collecting and analyzing the data..

The results showed that (19.4%) of the participants exhibited a high level of procrastination, (66.6%) an average level, and (14.0%) exhibited a low level. The results also showed that procrastination level among male students is higher than among female students and significant differences were found in the level of academic self efficacy due to gender in favor of female students, and significant differences in locus of control due to specialization and in favor of scientific specialization.

No significant differences were found in academic procrastination, self-efficacy and locus of control due to specialization, academic level or the interaction between them. The results also showed that academic procrastination related negatively to the academic self –efficacy and positively to external locus of control.

The results were discussed and a number of recommendations were suggested such as developing training programs for promoting academic self-efficacy and modifying external locus of control among procrastinators.

(**Key words:** Academic Procrastination, Academic Self-Efficacy, Locus of Control).